



Mustonen Katja

Oululaisten lastentarhanopettajien kokemuksia katsomuskasvatukseen liittyvistä muutoksista

Pro Gradu

KASVATUSTIETEIDEN TIEDEKUNTA

Kasvatustieteen laaja-alainen maisteriohjelma: Pedagogiset instituutiot ja asiantuntijuus

2019

Oulun yliopisto

Kasvatustieteiden tiedekunta

Oululaisten lastentarhanopettajien kokemuksia katsomuskasvatukseen liittyvistä muutoksista  
(Mustonen Katja)

Pro Gradu 62 sivua, 3 liitesivua

Maaliskuu 2019

---

Tämän pro gradu -tutkielman tavoitteena on selvittää ja kuvata lastentarhanopettajien kokemuksia varhaiskasvatuksen katsomuskasvatuksesta ja siihen liittyvistä muutoksista. Tutkielmassa avataan sitä, millainen muutos on ollut oululaisten lastentarhanopettajien kuvaamina. Uudet Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet (2016) tulivat velvoittavaksi elokuussa 2017. Siinä yhteydessä varhaiskasvatuksen uskonnollisesta kasvatuksesta alettiin käyttää termiä katsomuskasvatus, aiemman uskonnollis-katsomuksellisen orientaation sijaan. Katsomuskasvatuksessa tavoitteena on tutustua lapsiryhmässä läsnäoleviin katsomuksiin ja niiden perinteisiin (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2016, 43).

Laadullisen tutkielman aineiston muodostaa lastentarhanopettajien vastaukset (N=21), jotka kerättiin sähköisellä kyselylomakkeella marraskuussa 2017. Aineisto koostuu avointen kysymysten vastauksista, joissa vastaajat kuvasivat kokemuksiaan tutkittavasta aiheesta. Tutkielma perustuu fenomenologis-hermeneuttiseen tieteenfilosofiaan. Siinä tavoitteena on ymmärtää vastaajien kokemuksia ja syventää tutkimusilmiöön liittyvää ymmärrystä. Analyysissä hyödynsin laadullisen analyysin spiraalia (Peltomäki 2014), joka kuvastaa ymmärryksen spiraalimaista syvenemistä.

Tutkielman tuloksista oli havaittavissa, että katsomuskasvatuksen toteutusmuodot hakivat vielä muotoaan aineistonkeruuhetkellä. Tulosten perusteella ei voi sanoa, että katsomuskasvatus olisi ollut Varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden (2016) tavoitteiden mukaista. Suurimmat muutokset koskivat seurakuntayhteistyötä. Vastaajat pohtivat aiheita useista eri näkökulmista. Pohdintoissa korostui erityisesti uskonnon ja kulttuurin välinen suhde. Lisäksi he pohtivat aiheita lasten taustojen näkökulmasta. Lapsiryhmän katsomukselliset taustat vaikuttivat siihen, miten he kuvasivat uskonnollisen kasvatuksen käytäntöjä. Tärkeänä näkökulmana nousi myös esiin heidän omat valmiutensa katsomuskasvatuksen toteuttamiseen. Useimmat kokivat, että heillä ei ole siihen riittävästi tietotaitoa.

Tutkielman perusteella voidaan päätellä, että katsomuskasvatukselle asetettujen tavoitteiden saavuttamiseksi oli vielä paljon tehtävää. Yhtenäisistä ohjeista huolimatta käytänteet vaihtelivat. Äärimmilleen vietynä toiminnasta oli karsittu kaikki uskontoihin ja katsomuksiin liittyvät elementit.

Avainsanat: varhaiskasvatus, katsomuskasvatus, uskontokasvatus, muutos, fenomenologia, hermeneutiikka

# Sisältö

<b>1</b>	<b>Johdanto .....</b>	<b>4</b>
1.1	Kasvatusta ja katsomuksia .....	6
1.1.1	<i>Varhaiskasvatus</i> .....	8
1.1.2	<i>Katsomuskasvatus</i> .....	9
1.2	Katsomuskasvatus muuttuvassa yhteiskunnassa .....	11
<b>2</b>	<b>Tutkielman metodologiset valinnat ja toteutus .....</b>	<b>15</b>
2.2	Fenomenologis-hermeneuttinen lähestymistapa .....	15
2.3	Kuvaus aineistosta .....	17
2.4	Analyysin eteneminen .....	19
<b>3</b>	<b>Uskontokasvatuksesta katsomuskasvatukseen .....</b>	<b>24</b>
3.1	Muutokset varhaiskasvatuksen uskonnollisessa kasvatuksessa .....	24
3.1.1	<i>Uskonnollis-katsomuksellisen orientaation toteutus</i> .....	25
3.1.2	<i>Muutos katsomuskasvatukseen</i> .....	29
3.2	Lastentarhanopettajien kokemuksia muutoksista .....	31
3.3	Yhteenveto luvusta .....	34
<b>4</b>	<b>Lastentarhanopettajien pohdintoja katsomuskasvatuksesta .....</b>	<b>37</b>
4.1	Uskonto kulttuurin osa-alueena .....	37
4.2	Lasten katsomukselliset taustat .....	40
4.3	Katsomuksellinen kompetenssi .....	42
4.4	Yhteenveto luvusta .....	44
<b>5</b>	<b>Lopuksi .....</b>	<b>47</b>
5.1	Yhteenveto tutkimustuloksista .....	47
5.2	Pohdinta ja johtopäätökset .....	48
5.3	Pohdintaa tutkielman toteutuksesta .....	50
5.4	Tutkielman uskottavuus ja eettisyys .....	52
	<b>Lähteet .....</b>	<b>56</b>

# 1 Johdanto

”Saako päiväkodeissa jouluna enää puhua Jeesus-lapsesta?” Edellä oleva kysymys esitettiin Aamulehdessä (28.11.2017) syksyllä 2017, mutta kysymys on ollut ajankohtainen myös varhaiskasvatuksen arjessa. Aamulehden artikkelissa aiheena oli varhaiskasvatuksen katsomuskasvatus. Katsomuskasvatus ja sen toteutusmuodot aiheuttivat paljon keskustelua sekä valtakunnan mediassa että paikallisesti esimerkiksi Oulun alueella. Keskusteluissa nousi esiin muun muassa seurakuntien kanssa tehtävä yhteistyö, sekä se, mitä lapsille voi kertoa uskonnoista ja niiden sisällöistä. Vilkas keskustelu sai alkunsa Varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden (2016) (myöhemmin myös Vasu) uudistamisen yhteydessä, kun kunnat tekivät vaihtelevia tulkintoja siitä, millaista toimintaa katsomuskasvatuksen puitteissa voi olla.

Pro gradu -tutkielmani aiheena on varhaiskasvatuksen katsomuskasvatus. Tutkielmassani selvitän, millaisia kokemuksia oululaisilla lastentarhanopettajilla on aiheesta. Tavoitteenani on saada tietoa siitä, millaisena vastaajat kokevat katsomuskasvatuksen ja siihen liittyvät muutokset. Lisäksi olen kiinnostunut siitä, miten Varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden (2016) edellyttämä muutos näkyi päiväkodeissa aineistonkeruuhetkellä marraskuussa 2017. Aihe on ajankohtainen, koska uudet varhaiskasvatussuunnitelmat otettiin käyttöön elokuussa 2017. Aiemmin varhaiskasvatuksen uskonnollisesta kasvatuksesta käytettiin termiä uskonnollis-kasvatuksellinen orientaatio (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2005), mutta terminä se on korvattu nyt katsomuskasvatuksella. Uudistus toi muutoksia myös aihealueen sisältöihin. Ajankohtaisuuden lisäksi aihe on tärkeä, koska uskontoihin ja katsomuksiin liittyvä tutkimus varhaiskasvatuksen näkökulmasta on vähäistä ja ne vähäisetkin tutkimukset ovat jo verrattain vanhoja (ks. esim. Kallioniemi 2000, Kallioniemi 2003, Hilska 2003).

Erilaiset yhteiskunnalliset muutokset, kuten teknologian kehittyminen ja monikulttuuristuminen, heijastuvat varhaiskasvatukseen ja kouluun niiden kasvatustavoitteiden kautta. Valtakunnalliset kasvatustavoitteet määrittävät varhaiskasvatus- ja opetussuunnitelmissa, joita päivitetään tarpeen tullen. Edellinen varhaiskasvatusta ohjaava pedagoginen asiakirja julkaistiin yli 10 vuotta sitten, joten Varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden uudistaminen oli jo ajankohtaista. Uskontojen ja elämänsanomusten moninaistuminen suomalaisessa yhteiskunnassa on vaikuttanut siihen, että Vasussa (2016) käytetään termiä katsomuskasvatus.

Varhaiskasvatuksen yhteiskunnallisen aseman vuoksi sen tehtävänä on antaa lapsille valmiuksia toimia yhteiskunnan jäseninä. Siellä luodaan pohjaa laaja-alaiselle osaamiselle, jonka tavoitteena on vastata muuttuvan maailman tarpeisiin (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2016, 21). Varhaiskasvatuspalveluiden pariin siirtyessä lasten elinpiiri laajenee ja he kohtaavat monenlaisia tapoja ajatella ja toimia, mitkä voivat poiketa heidän kotiensa toiminta- ja ajattelutavoista. Varhaiskasvatuksen tehtäviin kuuluukin edistää lasten valmiuksia ymmärtää monimuotoisuutta ja toimia monimuotoisessa yhteisössä (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2016, 43). Tässä tutkielmassa tarkastelen monimuotoisuutta nimenomaan katsomuksellisen moninaisuuden näkökulmasta. Tänä päivänä lapset kasvavat aiempia sukupolvia moninaisemmassa ympäristössä, jossa heiltä edellytetään muun muassa valmiuksia kohdata erilaisia uskontoja ja katsomuksia (Kuusisto & Lamminmäki-Vartia 2012, 1; Poulter 2015, 132). Tasa-arvoinen, kaikki katsomukset huomioiva, katsomuskasvatus on tärkeää, koska katsomusperinteiden laaja tunteminen edesauttaa erilaisuutta kunnioittavaa toimintaa. Kaikki lähtee omien katsomuksellisten juurien tunnistamisesta ja tiedostamisesta, mikä lisää ymmärrystä myös muita katsomuksia kohtaan. (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2016, 23; Poulter 2013, 133.)

Yhtäläillä kuin varhaiskasvatus, myös katsomuskasvatus on lapsen oikeus (ks. esim. Kallioniemi 2003, 95; Schweitzer 2005). Useat kansalliset ja kansainväliset lait ja asiakirjat määrittelevät varhaiskasvatuksen katsomuskasvatusta<sup>1</sup>. Suomen perustuslain (731/1999, 11§) sekä uskonnonvapauslain (453/2003) mukaan jokaisella henkilöllä on vapaus tunnustaa ja harjoittaa uskontoa sekä oikeus kuulua tai olla kuulumatta uskonnolliseen yhdyskuntaan. Ketään ei voi pakottaa osallistumaan uskonnon harjoittamiseen tahtonsa vastaisesti (Suomen perustuslaki 731/1999, 11§), tosin alaikäisen lapsen kohdalla päätösvalta on lapsen huoltajilla (Uskonnonvapauslaki 453/2003, 3§). Sekä yhdenvertaisuuslaki (1325/2014, 8§) että varhaiskasvatuslaki (540/2018) korostavat lasten yhdenvertaista kohtelemista, eikä ketään saa syrjiä esimerkiksi uskonnon tai vakaumuksen perusteella. Varhaiskasvatuksen tulee ”antaa valmiuksia ymmärtää ja kunnioittaa yleistä kulttuuriperinnettä sekä kunkin kielellistä, kulttuurista, uskonnollista ja katsomuksellista taustaa” (Varhaiskasvatuslaki 540/2018, 3§). Varhaiskasvatuksessa, uskonnonvapauslain mukaisesti, lapsilla on oikeus tutustua oman katsomustaustan lisäksi myös muiden katsomusten perinteisiin. Uskonottomuus nähdään Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa (2016) yhtenä, tasavertaisena katsomuksena.

---

<sup>1</sup> Suomen perustuslaki (731/1999), Varhaiskasvatuslaki (540/2018), Uskonnonvapauslaki (453/2003), Yhdenvertaisuuslaki (1325/2014), Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet (2016), YK:n Ihmisoikeuksien yleismaailmallinen julistus (1948), YK:n Yleissopimus lapsen oikeuksista (1989)

Tutkielmani noudattelee rakennetta, jonka Alasuutari (2011, 313) on nimennyt maatuskamalliksi. Keskeisin ero totuttuun rakenteeseen on siinä, että maatuskamallissa teoreettista ja empiiristä osaa ei ole erotettu omiksi kokonaisuuksiksi, vaan ne kulkevat limittäin sisältöluvuissa (Alasuutari 2011, 305–309). Seuraavaksi johdanto jatkuu tutkielmani keskeisimpien käsitteiden määrittelyllä. Lisäksi olen koonnut johdannon loppuun mahdollisia syitä sille, miksi varhaiskasvatuksen uskonnollisen kasvatuksen sisältöjä on päivitetty Varhaiskasvatussuunnitelman perusteisiin (2016). Aiheeseen johdattelun jälkeen kerron tutkielmani metodologisista valinnoista ja toteutuksesta. Varsinaisia sisältölujuja tutkielmassani on kaksi. Luvussa neljä tarkastelen aineistoani muutoksen näkökulmasta. Luvussa viisi puolestaan käsittelen katsomuskasvatusta lastentarhanopettajien perspektiivistä. Lopuksi palaan vielä alkuperäisiin tutkimuskysymyksiini ja peilaan tutkielman tuloksia niihin. Pohdinnassa syvennän tutkielman teon aikana mietittyjä näkökulmia tutkimusaiheestani. Viimeinen luku sisältää myös arviointia työni toteutuksesta, uskottavuudesta ja eettisyydestä.

## **1.1 Kasvatusta ja katsomuksia**

Tutkielmani aiheena on siis varhaiskasvatuksen katsomuskasvatus. Tutkielmani aihe ja näkökulma valikoituivat aiheen ajankohtaisuuden vuoksi: uudet paikalliset varhaiskasvatussuunnitelmat tulivat voimaan elokuussa 2017. Ne perustuvat Varhaiskasvatussuunnitelman perusteisiin (2016), joka on ensimmäistä kertaa varhaiskasvatuksen järjestäjiä velvoittava asiakirja. En ota erillisenä mukaan tarkasteluun esiopetusta ja Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteita (2014). Siinä katsomuskasvatuksen osalta ydinsisältö on samankaltainen kuin Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa (2016), mutta jostain syystä aihe herätti keskustelua erityisesti nyt varhaiskasvatussuunnitelmien uudistustyön yhteydessä. Kyselyni vastauksista kävi ilmi, että vastaajien joukossa on muutamia esikoululaisten kanssa työskenteleviä lastentarhanopettajia eikä tarkoitus ollutkaan rajata heitä pois potentiaalisten vastaajien joukosta. Selkeyden vuoksi käsittelen kuitenkin myös heidän vastauksiaan varhaiskasvatuksen näkökulmasta. Päiväkodin tiloissa tapahtuva esiopetus on samalla osa varhaiskasvatusta (Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014, 12).

**Kasvatus** -käsite liittyy molempiin tutkielmani pääkäsitteisiin, varhaiskasvatukseen ja katsomuskasvatukseen. Arjessa jokaisella on jokin käsitys siitä, mitä kasvatus on. Mutta miten sen voisi määritellä? Siljanderin (2014, 27) mukaan kasvatus on ymmärretty perinteisesti toimintana. Kasvatustoiminnan piirteisiin kuuluu, että se on tavoitteellista, tarkoituksellista ja tietoista

(Siljander 2014, 28–29). Varhaiskasvatuslaki (540/2018) ja Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet (2016) asettavat viralliset tavoitteet ja lähtökohdat varhaiskasvatustoiminnalle. Kasvatus on yksi sen tehtävistä, hoidon ja opetuksen rinnalla. Se on toimintaa, jonka tavoitteena on siirtää, muovata sekä uudistaa kulttuuriperintöä, arvoja ja tapoja seuraaville sukupolville. Toiseksi kasvatuksen tavoitteena on ohjata lapsia kriittiseen ajatteluun sekä havaitsemaan heidän oman toimintansa vaikutukset kanssaeläjiin ja ympäristöön. (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2016, 20–21.)

Aina kasvatus ei kuitenkaan ole tietoista, vaan tiedostamattomallakin toiminnalla voi olla kasvattava vaikutus. Tällaisesta toiminnasta käytetään termiä funktionaalinen kasvatus. (Siljander 2014, 28–29.) Myös varhaiskasvatuksen arjessa tapahtuu paljon tiedostamatonta kasvatusta ja sellaista oppimista, jota ei ole kirjattu tavoitteisiin. Turunen (2008, 30) kirjoittaa, että oppiminen ei rajoitu pelkästään kirjoitettuun opetussuunnitelmaan asetettuihin tavoitteisiin vaan yhtälailla tulisi ottaa huomioon ohjatun toiminnan ulkopuolella tapahtuva oppiminen, kasvatuksen ei-toivotut tulokset sekä oppijoiden kokemukset oppimisesta. Voidaan siis sanoa, että kasvatusinstituutioissa opetussuunnitelman käsite on laajempi kuin pelkkä kirjoitettu opetussuunnitelma tavoitteineen (Turunen 2008, 30). Koulujen yhteydessä puhutaan piilo-opetussuunnitelmasta, jolla tarkoitetaan suunnitelma -sanasta huolimatta edellä kuvatun kaltaista tiedostamatonta ja suunnittelematonta toimintaa ja oppimista (Äärelä 2012, 28; Vitikka 2009, 51). Äärelän (2012, 29) mukaan piilo-opetussuunnitelmalla on tarkoitettu alun perin oppilaiden oppimiskokemuksia sellaisista asioista, jotka eivät näy virallisissa opetussuunnitelmissa. Yhden näkökulman mukaan piilo-opetussuunnitelma sisältää sellaisia sosiaalisia taitoja, joita ei varsinaisesti opeteta, mutta joita jokaisen yksilön oletetaan osaavan. Tämän tulkinnan mukaan se voidaan nähdä yhtenä sosiaalisten taitojen osa-alueena. (Äärelä 2012, 30–31.) Äärimmilleen vietynä sillä voidaan lisäksi tarkoittaa oppimiskokemuksia, jotka heijastavat ei-toivottuja vaikutuksia (Vitikka 2009, 51). Ajatus piilo-opetussuunnitelmasta kuvaa hyvin myös varhaiskasvatuksessa tapahtuvaa tiedostamatonta kasvatusta ja oppimista käsitteen koulumaisuudesta huolimatta.

Kallioniemi (2000, 16) korostaa, että kasvatus on kulttuurisesti ja yhteiskunnallisesti sidoksissa kontekstiin. Myös opetussuunnitelmat ovat sidoksissa yhteiskuntaan ja kulttuuriin ja siten ne heijastelevat yhteiskunnallista tilannetta (Vitikka 2009, 67). Tämä tarkoittaa sitä, että lapsi omaksuu ainakin joiltain osin yhteiskunnan ja yhteisöjen arvoja sekä ajattelu- ja toimintatapoja (Poulter, Riitaoja & Kuusisto 2015, 103). Yhteiskunnan ja kasvatustavoitteiden suhde on kaksisuuntainen. Valtakunnalliset kasvatustavoitteet ovat yhteiskunnan sen hetkiseen tilanteeseen

sidottuja, mutta toisaalta tavoitteissa näkyy yhteiskunnan jäseneksi kasvattaminen. Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa (2016, 53) mainitaan esimerkiksi, että lapset tarvitsevat monilukutaitoa osallistuakseen yhteiskunnan toimintaan. Lisäksi varhaiskasvatuslaissa (540/2018, 3§) yhdeksi tavoitteeksi on asetettu lasten ohjaaminen yhteiskunnan jäsenyyteen.

### 1.1.1 Varhaiskasvatus

Lisäämällä kasvatus -sanan eteen sanan 'varhais-', rajaa se kasvatettavien henkilöiden ikää. Tyypillisesti **varhaiskasvatuksen** määritellään koskevan alle kouluikäisiä lapsia. Joskus varhaiskasvatus ajatellaan laajemmin, jolloin se käsittää 0–8 -vuotiaat lapset. Toisinaan taas esiopetus nähdään erillisenä osana varhaiskasvatuksesta, jolloin käsitteellä tarkoitetaan alle kuu-sivuotiaita lapsia. (ks. esim. Härkönen 2003.) Laajimmillaan varhaiskasvatuksella voitaisiin kuvata kaikkea 0–8 -vuotiaiden lasten kasvatusta. Yleisimmin sillä kuitenkin tarkoitetaan alle kouluikäisten lasten institutionaalista kasvatusta, hoitoa ja opetusta. Varhaiskasvatuspalvelut ovat osa suomalaista kasvatus- ja koulutusjärjestelmää (Onnismaa, Kalliala & Tahkokallio 2017, 4).

Tutkielmassani käsitän varhaiskasvatuksen yhteiskunnallisena palveluna, joka tarjoaa kasvatusta, hoivaa ja opetusta alle kouluikäisille lapsille. Tässä yhteydessä olen rajannut tarkastelun kohteeksi päiväkotikontekstin. Härkösen (2002, 23) mukaan varhaiskasvatustoiminta pohjautuu saksalaisen Friedrich Fröbelin lastentarha-aatteeseen, sillä ensimmäiset lastentarhanopettajat koulutettiin fröbeliläisen kasvatusfilosofian mukaan (Raittila, Liinamaa & Tuominiemi 2017, 61). Varhaiskasvatus on ollut käsitteenä käytössä 1970-luvulta lähtien (Alasuutari & Raittila 2017, 51; Härkönen 2003, 23; Kallioniemi 2003, 91). Käsitteitä päivähoido ja varhaiskasvatus käytettiin pitkään rinnakkain, mutta nykyisellään varhaiskasvatus on vakiintunut käsite kuvaamaan pienten lasten kasvatusta, hoitoa ja opetusta.

Suomalaista varhaiskasvatusta ohjaa varhaiskasvatuslaki (36/1973), joka korvasi lasten päivähoidosta annetun lain 1.8.2015 alkaen. Lakiuudistuksen toinen vaihe (540/2018) julkaistiin heinäkuussa 2018 korvaten edellisen lakiversion. Varhaiskasvatuslain (540/2018) 2§:n mukaan ”varhaiskasvatuksella tarkoitetaan lapsen suunnitelmallista ja tavoitteellista kasvatuksen, opetuksen ja hoidon muodostamaa kokonaisuutta, jossa painottuu erityisesti pedagogiikka.” Lain ohella keskeisin asiakirja on Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet (2016), jota päivitettiin



viimeisimmän lakiuudistuksen jälkeen (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2018)<sup>2</sup>. Siinä (2016, 14) varhaiskasvatus määritellään ”lasten tasa-arvoa ja yhdenvertaisuutta edistäväksi ja syrjäytymistä ehkäiseväksi palveluksi”. Sitä voidaan antaa päiväkodissa, perhepäivähoidossa tai muuna varhaiskasvatuksena, joka voi olla esimerkiksi leikki- tai kerhotoimintaa. Kaikkien varhaiskasvatuspalveluja tarjoavien tahojen on noudatettava varhaiskasvatustakia ja Varhaiskasvatussuunnitelman perusteita. (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2016, 17.)

### 1.1.2 Katsomuskasvatus

Voidaan ajatella, että kaikilla ihmisillä on jonkinlainen katsomus. Se voi olla uskonnollinen, sisältää jotain piirteitä uskonnoista, olla täysin uskonnoton tai olla jonkinlainen edellisten sekoitus (Kuusisto & Poulter 2017, 41). Tässä tutkielmassa ymmärrän katsomuksen yläkäsitteenä erilaisille uskonnollisille ja uskonottomille elämäkatsomuksille. Katsomuskasvatuksen puolestaan käsitän Varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden (2016) mukaisena toimintana. Se on yksi varhaiskasvatuksen sisältö- ja oppimiskokonaisuuksista, jossa tarkastelun kohteena ovat erilaiset katsomukset yleissivistävästä näkökulmasta. Pureudun vielä hieman tarkemmin uskonnon, katsomuksen, uskonottomuuden ja katsomuskasvatuksen käsitteisiin. Monet katsomuksista ovat uskonnollisia ja siksi haluan nostaa tarkasteluun myös uskonnon käsitteen. Käsitteiden avaaminen kuvaa hyvin sitä, kuinka monitahoisesta ilmiöstä on kyse, kun puhumme uskonnosta tai katsomuksesta.

**Uskonnon** käsitteelle ei ole olemassa yksiselitteistä määritelmää (ks. esim. Hokkanen 2014; Poulter 2013; Ketola 2008; Innanen 2006). Yleistettävän määritelmän puuttuminen johtuu siitä, että uskonnon sisällöistä ei ole olemassa yksimielisyyttä (Hokkanen 2014, 40). Uskonnon määritelmästä on mahdoton luoda yksiselitteistä mallia, mutta eri uskonnoissa on keskenään samankaltaisia piirteitä (Poulter 2013, 91). Hokkanen (2014, 42) mukaan uskontoja yhdistäviä piirteitä ovat yliluonnollisuus, pyhä ja niin sanotut perimmäiset kysymykset, jotka näkyvät tavalla tai toisella useimmissa uskonnon muodoissa. Erityisesti pyhän ja maallisen erottaminen on uskonnoille keskeinen tekijä (Hokkanen 2014, 42). Myös Poulter (2013, 91) kuvailee ihmisen olemassaolon kysymyksiä uskontoja yhdistäväksi tekijäksi. Lisäksi hän korostaa, että uskontoihin liittyy tyypillisesti eettinen normisto (Poulter 2013, 91). Innanen (2006, 10) puolestaan pitää uskonnon olennaisina piirteinä ajatusta yliluonnollisesta, tuonpuoleisesta tai pyhästä.

---

<sup>2</sup> Varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden uudistuksesta huolimatta viittaan tutkielmassani sen aiempaan, vuonna 2016, julkaistuun versioon. Päädyin tähän ratkaisuun, koska tämän tutkielman kannalta olennaisiin sisältöihin ei ole tehty merkittäviä muutoksia päivitettyssä versiossa.

Edellä kuvatut piirteet liittyvät ainakin yleisimpiin maailmanuskontoihin, mutta ne eivät ole yleistettävissä kaikkiin olemassa oleviin uskontoihin. Esimerkiksi Kaukoidän uskonnoissa on suuntauksia, joissa henkiolentoja ei palvota (Ketola 2008, 15). Uskontoa ei voi tarkasti määritellä, eikä sen tarkka määrittely ole aina edes tarkoituksenmukaista. Poulter (2013, 92) sanoo, että uskonnon moninaisuutta ei voi täysin ymmärtää, mikäli sitä lähdetään määrittelemään kovin tarkkarajaisesti tai länsimaisesta näkökulmasta, joka yleensä korostuu yrityksissä määritellä uskonnon käsitettä.

Uskonnot ovat kuuluneet osaksi ihmisyyhteiskuntaa kautta aikojen ja ne ilmenevät eri kulttuureissa eri tavoin. Siitä syystä arkikeskusteluissa uskonnon määritelmästä on olemassa usein esiymmärrys, jolloin termiä voidaan käyttää puheessa ilman, että sen varsinaisia sisältöjä avataan tarkemmin. (Hokkanen 2014, 40–41.) Arjessa uskonto nähdään usein johonkin kuulumisen ja poissulkevan jäsenyyden näkökulmasta. Kuitenkaan kaikissa uskonnoissa ei edellytetä muodollista jäsenyyttä organisaatioon. (Ketola 2008, 14–16.) Juridisesta näkökulmasta Suomessa uskonnoiksi määritellään uskonnonvapauslain (453/2003) mukaisesti rekisteröidyt uskonnolliset yhdyskunnat. Uskonnonvapauslaissa (453/2003, 2§) uskonnollisilla yhdyskunnilla tarkoitetaan evankelis-luterilaista kirkkoa ja ortodoksikirkkoa, jotka ovat lainsäädännöllisesti erityis-asemassa sekä muita, lain mukaisesti, rekisteröityjä uskonnollisia yhdyskuntia. Tilastokeskuksen (2015) mukaan rekisteröidyistä uskonnollisista yhdyskunnista suurimpia ovat Jehovan todistajat, Vapaakirkot sekä Katolinen kirkko.

**Katsomus** käsitteenä ei ole ainakaan selkeärajaisempi kuin uskonto, koska käytännössä maailmassa on yhtä monta katsomusta kuin on asukastakin. Se on yksilön ainutkertainen tapa katsoa maailmaa (Lamminmäki-Vartia & Kuusisto 2017, 133). Kallioniemen (1995, 113) mukaan katsomuksella tarkoitetaan usein aatetta tai maailmankatsomusta. Vaikka tässä tutkielmassa näen sen laajana yläkäsitteenä, joskus katsomus nähdään nimenomaan vain uskonnottomana elämänkatsomuksena. Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa (2016, 43) **uskonnottomuus** mainitaan erikseen tasavertaisena katsomuksena. Uskonnotomuudella viitataan elämänkatsomukseen, joka ei sisällä uskonnollisia piirteitä. Se ei kuitenkaan ole mitenkään vähempiarvoinen näkökulma elämään kuin uskonnolliset katsomukset.

Jokaisella lapsella on jonkinlainen katsomus ja sitä myötä oikeus arkeen ja kasvatukseen, jossa hänen katsomuksensa huomioidaan ja sitä kunnioitetaan (Kuusisto & Poulter 2017, 41). Tähän tarpeeseen Varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden (2016) määrittelemä katsomuskasvatus

pyrkii vastaamaan. **Katsomuskasvatuksen** toteutuksen keskiössä on tutustuminen lapsiryhmässä läsnä oleviin uskontoihin ja muihin katsomuksiin huomioiden myös uskonnottomuuden. Siinä on tarkoitus tutustua erilaisiin katsomuksiin ja niiden perinteisiin, esimerkiksi juhlien tai päivittäisten tilanteiden kautta. (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2016, 43.) Opetushallitus julkaisi tammikuussa 2018 ohjeen katsomuskasvatuksen järjestämisestä. Sen mukaan varhaiskasvatustoiminnan tulee olla uskonnollisesti ja katsomuksellisesti sitouttamatonta. Tällä tarkoitetaan sitä, että kaikkia lapsiryhmässä läsnä olevia katsomuksia tarkastellaan tasavertaisina. Lasta ei saa ohjata erityisesti mihinkään katsomukseen, vaan toiminnan tulee olla yleissivistävää. (Opetushallitus 2018.) Sitouttamattomuus ei kuitenkaan tarkoita sitä, että kaikki katsomuksiin liittyvät elementit tulisi poistaa varhaiskasvatuksen arjesta. Karsimisen sijaan niihin liittyvää tietoa voi käsitellä yleissivistävästi, esimerkiksi historian ja perinteiden näkökulmasta. (Petäjä & Ojell 2017, 90.)

Varhaiskasvatuksessa katsomuskasvatukseen osallistuminen tai osallistumatta jättäminen ei määräydy suoraan jäsenyyksivaatimuksen kautta toisin kuin peruskoulussa (vrt. Sakaranaho 2007, 5–7). Katsomuskasvatuksen toteutuksessa huomioidaan perheiden moninaiset taustat ja kunnioitetaan niitä (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2016, 44). Se kuuluu kaikille lapsille, katsomuksellisesta taustasta riippumatta. Periaatteessa siis lapsen katsomuksellinen tausta ei voi rajata häneltä pois katsomuskasvatuksen yleissivistäviä, yhteisiä toimintamuotoja. Opetushallituksen (2018) mukaan varhaiskasvatuksen järjestäjät voivat päättää, järjestetäänkö varhaiskasvatuspäivän lisäksi aikana uskonnollisia tilaisuuksia, jotka ovat uskonnon harjoittamista. Mikäli päiväkotipäivä sisältää uskonnollisia tilaisuuksia, huoltajilla tulee olla tapauskohtaisesti mahdollisuus päättää lapsensa osallistumisesta niihin. Ne tulee kuitenkin järjestää erillään muusta toiminnasta. Varhaiskasvatuksen järjestäjien tulee huolehtia siitä, että tarjolla on samanaikaisesti vaihtoehtoja ja samanarvoista toimintaa niille lapsille, jotka eivät osallistu uskonnollisiin tilaisuuksiin. (Opetushallitus 2018.)

## **1.2 Katsomuskasvatus muuttuvassa yhteiskunnassa**

Yhteiskunta on alati muuttuva ja yhteiskunnalliset muutokset ovat kytöksissä uskonnollisuutta koskeviin muutoksiin. Nämä ovat olleet todennäköisesti yksi syy, miksi varhaiskasvatuksen uskonnollista kasvatusta ohjaavaa sisältöä oli aiheellista uudistaa. Luultavasti sisällön uudistamisen taustalla ei ole yhtä yksittäistä syytä vaan kyse on monien tekijöiden summasta. Esimerkiksi uskonnon maallistumista on pidetty yhteiskunnallisen modernisaation väistämättömänä

seurauksena (Kääriäinen, Niemelä & Ketola 2003, 87). Olen koonnut tähän alalukuun syitä, joiden ajattelen vaikuttaneen siihen, miksi Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa (2016) on haluttu uudistaa uskonnollisen kasvatuksen<sup>3</sup> sisältöjä.

Yksi vaikuttaneista tekijöistä on luultavasti ollut suomalaisten vähentynyt sitoutuminen uskontoon. Uskontojen maallistumisen myötä kirkkoon kuulumista ei pidetä enää velvollisuutena tai välttämättömyytenä. On paljon ihmisiä, jotka ehkä kuuluvat kirkkoon, mutta osallistuvat harvakseltaan uskonnollisiin tilaisuuksiin eikä uskonnolla ole heidän arjessaan suurta roolia. (Hokkanen 2014, 46–47.) Kirkosta eroaminen on yleistynyt tasaiseen tahtiin. Siinä missä vuonna 2005 kirkosta erosi reilu 30 000 henkilöä, vuonna 2010 eroajia oli yli 80 000. Viimeisen kymmenen vuoden aikana kirkosta on eronnut vuositasolla keskimäärin 50 000 henkilöä. (Kirkon tilastopalvelu 2017.) Tilastokeskuksen (2015) mukaan Suomessa uskontokuntiin kuulumattomia henkilöitä oli vuonna 2015 yhteensä 1,3 miljoona. Uskontokuntiin kuulumattomista, varhaiskasvatusikäisistä lapsista ei löytynyt virallista tilastotietoa. Voisi kuitenkin olettaa, että edellä mainituilla luvuilla on tilastollinen yhteys uskontokuntiin kuulumattomien lasten lukumäärään. Lisäksi uskonnottomuus on mainittu erikseen yhdeksi katsomukseksi Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa (2016, 43), joten täysin marginaaliryhmästä ei voi olla kyse.

Uskonnon yhteiskunnallisen aseman heikkenemisestä käytetään käsitettä sekularisaatio (Poulter 2013, 19). Sekularisaatioteoriassa ajatellaan, että yhteiskunnassa tapahtuva eriytyminen johtaa uskonnon aseman heikkenemiseen. Se korostaa myös sitä, että uskonnot privatisoituvat. (Kääriäinen, Niemelä & Ketola 2003, 93.) Poulter (2013, 104) sanoo, että muutokset ihmisten uskonnollisuudessa eivät kuitenkaan tarkoita sitä, että uskonto häviäisi yhteiskunnastamme, vaan se muuttaa muotoaan. Hokkasen mukaan (2014, 46) nykymaailmassa uskonto ei ole enää jotain sellaista, mikä siirtyisi suoraan sukupolvelta toiselle. Sen sijaan uskonto nähdään yhä enemmän yksilön valinnan kautta. Nykyisin ihmiset rakentavat käsityksensä omasta uskonnostaan kokemustensa kautta sen mukaan, mikä heistä itsestään tuntuu omimmalta. (Hokkanen 2014, 46.)

Maallistumisen lisäksi yksi suurimmista muutoksista on uskontojen ja katsomusten moninaistuminen. Vaikka Suomessa on aina elänyt erilaisia vähemmistöasemassa olevia ryhmiä ja kulttuureja, on erityisesti maahanmuutto lisännyt monimuotoisuutta, mikä on vaikuttanut myös kat-

---

<sup>3</sup> Käytän termiä uskonnollinen kasvatus tilanteissa, joissa kirjoitan aiheesta yleisellä tasolla, viittaamatta tarkemmin siihen, onko kyse uskonnollis-katsomuksellisesta orientaatiosta (VASU 2005) vai katsomuskasvatuksesta (VASU 2016).

somusten moninaistumiseen yhteiskunnassamme. Kallioniemen (2000, 3) mukaan monikulttuuristuminen on vaikuttanut osaltaan varhaiskasvatuksen uskonnollisen kasvatuksen näkökulman laajenemiseen. Silja Lamminmäki-Vartia (2017, 49–50) puolestaan korostaa, että nykypäivän yhteiskunnassa, joka on aiempaa monikulttuurisempi, -katsomuksellisempi ja -arvoisempi, tarvitaan laajempinäkökulmaista katsomuskasvatusta. Monikulttuurisessa yhteiskunnassa ei enää riitä tieto vain omasta katsomuksesta, vaan tarvitsemme lisätietoa myös ympärilämme olevista uskonnoista, katsomuksista ja kulttuureista (Kallioniemi 2000, 3). Katsomuskasvatuksen tavoitteena on vastata uudistuneisiin tarpeisiin, auttamalla lapsia suhtautumaan kunnioittavasti erilaisiin uskonto- ja katsomusperinteisiin (Lamminmäki-Vartia 2017, 49–50).

Opetushallitus järjesti verkkosivuillaan Vasu-uudistuksen yhteydessä avoimen kommentointimahdollisuuden (VASU2017-verkkokokmentointi). Kommentointikierroksella kerättiin ajatuksia siitä, mitä asioita kommentoijat haluaisivat huomioitavan uusia Varhaiskasvatussuunnitelman perusteita laatiessa. Kommenttien joukossa oli lukuisia viestejä uskonnolliseen kasvatukseen liittyen. Aiheen tärkeydestä vastaajille kertonee se, että suurin osa uskonnollista kasvatusta koskevista kommenteista oli sellaisia, missä kommentointiin vain sitä aihealuetta. Kommentteja lähettivät muun muassa huoltajat, varhaiskasvatuksen ja seurakunnan työntekijät sekä erilaiset järjestöt ja yhdistykset. (VASU2017-verkkokokmentointi.)

VASU2017-verkkokokmentointiin osallistuneet henkilöt olivat huolissaan esimerkiksi siitä, toteutuuko aito uskonnonvapaus nykymuotoisessa varhaiskasvatuksessa. Myös seurakuntayhteistyö herätti kommentoijissa erilaisia mielipiteitä ja osa oli sitä mieltä, että yhteistyö tulisi lopettaa kokonaan. Seurakuntien kanssa tehtävän yhteistyön ongelmaksi koettiin se, että niiden järjestämä toiminta sisältää tunnustuksellisia elementtejä. Lisäksi ongelmaksi koettiin se, että toiminta syrjii sellaisia lapsia, jotka eivät voi osallistua seurakunnan pitämään toimintaan. Toisaalta osa kommentoijista piti seurakuntayhteistyötä niin tärkeänä, että sen tulisi mahdollistaa tulevaisuudessakin. Useat kommentoijat olivat sitä mieltä, että kodin ja päiväkodin rooleja tulisi selkeyttää siten, että uskontokasvatus jätettäisiin täysin kotien tehtäväksi. (VASU2017-verkkokokmentointi.)

Vasun (2016) uudistuksessa on pyritty ottamaan huomioon eri tahojen toiveita katsomuskasvatuksen osalta. Ajattelen, että kaikille yhteinen katsomuskasvatus vastaa tarpeeseen, ottaen huomioon katsomuksellisen moninaisuuden aiempaa paremmin, kuten monet kommentoijat sitä toivoivat. Yleissivistävä katsomuskasvatus mahdollistaa tutustumisen erilaisiin katsomusperin-

teisiin ja tavoitteena on, että katsomuksia käsiteltäisiin aiempaa laajemmin. Uskonnollis-katsomuksellisen orientaation toteutusmuodot ovat keskittyneet tähän asti pitkälti valtauskontomme näkökulmaan. Kuitenkaan kaikkia uskontoon viittaavia asioita ei ole velvoitettu poistamaan varhaiskasvatuksen arjesta, vaikka moni sitä toivoikin. Suomen lainsäädäntö ei mahdollista sitä, että toiminnasta riisuttaisiin kaikki uskontoihin viittaavat elementit. Varhaiskasvatuksen järjestäjien harkinnan varaan on jätetty esimerkiksi se, haluavatko he sisällyttää varhaiskasvatuspäivään yhteistyötä seurakuntien kanssa tai jotain muita uskonnollisia elementtejä. Lähtökohtaisesti huoltajan tai huoltajien vakaumus määrittelee lapsen uskonnollisen taustan (Uskonnonvapauslaki 453/2003, 3§). Varhaiskasvatuksessa lapsilla tulisi olla mahdollisuus tutustua erilaisiin uskontoihin ja katsomuksiin, minkä pohjalta he lähtevät rakentamaan omaa näkemystään henkilökohtaisesta uskostaan iän myötä. Tunnustuksellinen uskonnon harjoittaminen on perheiden oma asia, mikäli he haluavat kasvattaa lapsensa jonkun uskonnon oppien mukaisesti.

## 2 Tutkielman metodologiset valinnat ja toteutus

Pro graduni on laadullinen eli kvalitatiivinen tutkimus. Laadullisessa tutkimuksessa ei ole yhtä tietynlaista toteutustapaa vaan se on sateenvarjokäsite, joka kattaa alleen erilaisia tapoja tehdä tutkimusta (Tuomi & Sarajärvi 2018, 13). Tavoitteena voi olla esimerkiksi jonkin ilmiön selittäminen ja kuvaaminen (Tuomi & Sarajärvi 2018, 98; Anttila 2006, 275), kuten olen tässä yhteydessä tehnyt. Tutkielmassani olen kiinnostunut varhaiskasvatuksen katsomuskasvatuksesta ilmiönä, erityisesti siihen liittyvistä uudistuksista. Tarkastelen aihetta oululaisten lastentarhanopettajien kokemuksista käsin. Tutkielmani ajallinen konteksti sijoittuu hetkeen, jossa uudet varhaiskasvatussuunnitelmat olivat olleet käytössä muutaman kuukauden ajan, eli muutos oli aineistokeruun aikaan tuore. Tutkielmassani olen ottanut laajemmin selvää tutkimusilmiöön liittyvästä yhteiskunnallisesta, kulttuurisesta ja historiallisesta kontekstista (vrt. Vilkkä 2015, 120), koska aiheeni on vahvasti kytköksissä yhteiskunnallisiin muutoksiin.

Tutkijan elämäkokemus vaikuttaa usein aiheen valintaan ja tutkimuksen lähestymistapaan eli tutkijan lähtökohdat tutkimukselle eivät välttämättä ole objektiiviset (Anttila 2006, 276). Sain idean työolleni syksyllä 2017, kun tein opintoihimme kuuluvaa varhaiskasvatuksen asiantuntijuutta syventävää harjoittelua Oulun kaupungin sivistys- ja kulttuuripalveluissa. Osallistuin harjoittelun aikana varhaiskasvatushenkilöstön perehdytysiltapäiviin, joissa yhtenä aiheena käsiteltiin uuden Vasun mukaista katsomuskasvatusta. Katsomuskasvatus ja sen toteutusmuodot herättivät paljon keskustelua koulutukseen osallistuneiden keskuudessa. Myös mediassa käyty keskustelu lisäsi mielenkiintoani aihetta kohtaan (ks. esim. Aamulehti 17.10.2017; Aamulehti 28.11.2017; HS 23.10.2017; HS 13.11.2017).

Tutkimuskysymykseni ovat:

1. *Millaisia kokemuksia lastentarhanopettajilla on katsomuskasvatuksesta ja siihen liittyvistä muutoksista?*
2. *Millaisia muutoksia Varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden (2016) edellyttämät uudistukset ovat tuoneet arkeen katsomuskasvatuksen osalta lastentarhanopettajien kuvaamina?*

### 2.2 Fenomenologis-hermeneuttinen lähestymistapa

Tutkimukseni perustuu fenomenologis-hermeneuttiseen tieteenfilosofiaan. Siinä ei pyritä etsimään yleistyksiä, vaan tavoitteena on ymmärtää syvällisemmin tutkittavaa ilmiötä ja vastaajien

kokemuksia (Laine 2015, 32). Fenomenologis-hermeneuttisessa tutkimuksessa keskitytään yksilöiden subjektiivisiin kokemuksiin tutkimusilmiöstä (Kafle 2013, 186). Tässä tutkielmassa tarkoitukseni on kuvata ja ymmärtää lastentarhanopettajien kokemuksia katsomuskasvatuksesta ja siihen liittyvistä muutoksista. Kuten nimikin kertoo, fenomenologis-hermeneuttisessa lähestymistavassa on kaksi filosofista suuntausta, fenomenologia ja hermeneutiikka. Fenomenologis-hermeneuttinen filosofia perustuu Heideggerin, Gadamerin ja Ricoeurin teorioihin (Peltomäki 2014, Lindseth & Norberg 2004).

Fenomenologia on filosofinen suuntaus ja tutkimusmetodi. Fenomenologinen tutkimus keskittyy ilmiöihin, niiden luonteeseen ja merkityksiin. (Kafle 2013, 181–182.) Tavoitteena on syventää tutkimusilmiöön liittyvää ymmärrystä (Anttila 2006, 329). Sanana se juontaa juurensa kreikan sanasta *phainomenon* eli ilmiö. Fenomenologisessa tutkimuksessa tarkastellaan tutkittavaa ilmiötä yksilöiden kokemusten näkökulmasta. Tarkastelussa keskitytään siihen, miten todellisuus ilmenee yksilön kokemusmaailmassa. (Martelius-Louniala 2017, 25; Laine 2015, 30–31.) Fenomenologian keskiössä on ajatus siitä, että yksilöt rakentuvat suhteessa ympäristöön, jossa he elävät ja jota he rakentavat. Yksilön ja ympäristön välistä suhdetta tarkastellaan yksilön kokemusmaailmasta käsin, mikä on aikaan ja paikkaan sidottu. Kokemuksia tutkittaessa keskiössä on oikeastaan merkityssisällöt ja niiden rakenne. Vaikka fenomenologiassa korostuu yksilön näkökulma, niin merkitysten ajatellaan syntyvän osana yhteisöä. (Laine 2015, 30–31.)

Fenomenologinen filosofia voidaan jakaa deskriptiiviseen ja hermeneuttiseen fenomenologiaan, joista tässä tutkielmassa keskityn jälkimmäiseen. Hermeneutiikan on ajateltu olevan erityisesti ymmärtämistä ja tulkintaa, niinpä se tuo fenomenologiseen tutkimukseen tulkinnallisen puolen (Tuomi & Sarajärvi 2018, 40; Laine 2015, 33; Lichtman 2013, 88, Lindseth & Norberg 2004, 146). Esimerkiksi Lindseth ja Norberg (2004, 147) ajattelevat, että fenomenologiaa ei ole olemassa ilman hermeneutiikka eli vasta tulkinta tekee kokemuksista merkityksellisiä. Hermeneutiikan juuret ovat olleet alun perin Raamatun tulkitsemisessa (Lichtman 2013, 83). Siihen kuuluu ajatus ymmärryksen kehämäisestä syventymisestä, jossa aiempi ymmärrys ilmiöstä tai aiheesta sulautuu tulkinnan kautta saatuihin uusiin näkökulmiin (Martelius-Louniala 2017, 20).

Hermeneuttinen fenomenologia kuvaa tutkielmassani tapaa, jolla olen lähestynyt tutkimusilmiötä. Se on toiminut lisäksi lähtökohtana analyysin toteuttamiselle. Fenomenologia toimii tässä yhteydessä tieteenfilosofiana, jonka kautta pyrin ymmärtämään tutkittavien kokemuksia tutkimusilmiöstä. Hermeneutiikka puolestaan mahdollistaa tulkinnan kautta keinon yrittää ymmärtää toisen ihmisen kokemusmaailmaa.



## 2.3 Kuvaus aineistosta

Lastentarhanopettajat valikoituivat tutkimuskohteekseni, koska heillä on kokonaisvastuu pedagogisesta, varhaiskasvatussuunnitelman mukaisesta toiminnasta. Fenomenologinen filosofia painottaa, että ainoastaan ihmiset, joilla on kokemusta tutkittavasta ilmiöstä, pystyvät kertomaan kokemuksistaan kyseistä aiheesta (Peltomäki 2014, 29). Muita mahdollisia informantteja olisivat voineet olla esimerkiksi lapset, lasten huoltajat tai seurakuntien työntekijät. Lisäksi oma koulutustaustani vaikutti siihen, että halusin tavoittaa lastentarhanopettajien kokemuksia. Mietin pitkään, rajaisinko tutkimukseni koskemaan vain oululaisia lastentarhanopettajia vai lähestyisinkö heitä laajemmin koko Suomen alueelta, esimerkiksi sosiaalisessa mediassa julkaistavan kyselyn kautta. Lopulta päädyin rajaamaan aineistonkeruun Oulun alueelle, koska harjoittelussani pääsin seuraamaan lähemmin Oulussa käytyä keskustelua.

Olen edennyt tutkielmassani pitkälle aineistolähtöisesti. Kiviniemen (2015, 74) mukaan laadullinen tutkimus voidaan ajatella prosessina, sillä erilaiset näkökulmat ja tulkinnot kehittyvät samalla kun tutkimusprosessi etenee. Se ei välttämättä etene lineaarisesti tutkimuskysymysten asettamisesta, teorian kirjoittamisen ja aineiston keruun kautta analyysiin (Lichtman 2013, 23; Kiviniemi 2015, 74). Keräsin aineiston varhaisessa vaiheessa, jo ennen kuin olin kartoittanut laajemmin aiheeseeni liittyvää tutkimuskirjallisuutta. Oikeastaan tutkielmani eteni jo alusta alkaen fenomenologisen tutkimusperinteen hengessä, vaikka en sitä sillä hetkellä tiedostanutkaan. Fenomenologisessa tutkimuksessa ei yleensä ole etukäteen päätettyä teoreettista viitekehystä vaan aiemmat tutkimukset tai teorit tulevat mukaan vasta alustavan analyysin jälkeen (Vilkka 2015, 173; Anttila 2006, 329).

Päätettyäni tutkielmani aiheen, aineistonkeruu lähti liikkeelle sopivan aineistonkeruumenetelmän valinnalla. Päädyin laadulliseen kyselylomaketutkimukseen, koska koin, että se sopii tämän tutkielman tarkoitukseen parhaiten. Kyselylomake on perinteisesti mielletty määrällisen tutkimuksen aineistonkeruutavaksi (Vilkka 2015, 94), mutta se soveltuu myös laadulliseen tutkimukseen. Kyselylomakkeen ominaispiirteisiin kuuluu, että se on standardoitu eli kaikilta vastaajilta kysytään samat kysymykset samalla tavalla ja samassa järjestyksessä. Kyselylomaketutkimuksen etuihin kuuluu, että sillä on helppo tavoittaa hajallaan oleva kohdejoukko, mutta huonona puolenä pidetään sitä, että vastausprosentti jää usein alhaiseksi. (Vilkka 2015, 94, Valli 2015, 45.) Haastatteluun verrattuna kyselylomakkeen etuna on myös se, että vastaaja voi valita sopivan ajankohdan kyselyn täyttämiseksi ja se, että vastauksia voi tarkastella ja pohtia rauhassa (Valli 2015, 45). Toteutin kyselyn sähköisenä Webropol-sovelluksen kautta. Vallin

(2015, 47) mukaan sähköisen kyselylomakkeen selkeimmät edut ovat sen nopeus sekä se, että siitä ei aiheudu taloudellisia kuluja. Sen avulla kerätyt vastaukset ovat valmiiksi sähköisessä muodossa, mikä helpottaa tutkijan työmäärää (Valli 2015, 48). Nämä tekijät vaikuttivat siihen, miksi päädyin käyttämään nimenomaan sähköistä kyselylomaketta paperisen sijaan. Lisäksi valintaan vaikutti se, että päiväkodin johtajien sähköpostiosoitteet olivat helposti saatavilla kaupungin internetsivujen kautta, mikä nopeutti kyselyn toimittamista.

Tutkimuksessa, jossa vastaajia ei tavata henkilökohtaisesti, saatekirjeen merkitys on korostunut, koska vastaajat tekevät sen perusteella päätöksen kyselyyn vastaamisesta tai vastaamatta jättämisestä (Vehkalahti 2014, 48). Panostin saatekirjeessä (liite 1) sen ulkonäön selkeyteen ja tiiviiseen, mutta kattavaan informointiin. Korostin keskeisimmät asiat kirjeestä tummentamalla ne ja laitoin linkin tarkempaan tutkimussuunnitelmaan sekä kyselyyn selkeästi omaksi kohdakseen. Lisäksi lyhensin pitkät linkit [goo.gl](http://goo.gl) -sovelluksella lyhyemmiksi, jotta niiden kirjoittaminen osoitekenttään olisi helpompaa, mikäli vastaajalla ei ole mahdollisuutta klikata suoraan kyselyyn. Lisäsin QR-koodin kyselyyn, jotta mobiililaitteella olisi halutessaan helppo vastata.

Kyselylomaketta laatiessa kiinnitin huomiota erityisesti sen pituuteen, sillä liian pitkä lomake karsii helposti vastaajia (Valli 2015, 43). Lisäksi panostin lomakkeen ulkoasun ja kysymysten asettelun selkeyteen. Tekemässäni kyselylomakkeessa oli kolme taustatietoihin liittyvää kysymystä (koulutustausta, vastaajan ikä sekä työkokemus vuosina). Varsinaiset tutkimusaiheeseeni liittyvät kysymykset olivat avoimia kysymyksiä (ks. liite 2), koska koin, että niiden avulla saan kerättyä aiheeseeni sopivan laadullisen aineiston. Avoimissa kysymyksissä tavoitteena on saada laajempia ja kuvailevampia vastauksia kuin monivalintakysymyksillä. Niissä vastaaja pystyy ilmaisemaan paremmin mielipiteitään ja perustelemaan vastauksiaan. (Vilkkä 2015, 106, Valli 2015, 71.) Kyselylomakkeen testaaminen etukäteen on suositeltavaa (Vilkkä 2015, 108), joten testasin tekemääni lomaketta muutamilla kavereillani. He antoivat kehittämisvinkkejä, joiden perusteella muokkasinkin lomakkeen lopulliseen muotoonsa. Varmistin, että kysely toimii myös mobiiliversiossa.

Keräsin aineistoni marraskuussa 2017. Marraskuu valikoitui aineistonkeruun ajankohdaksi, koska syksyllä oli tietona, että Opetushallitus julkaisisi marras-joulukuun vaihteessa jonkinlaisen opasmateriaalin katsomuskasvatuksen toteutukseen liittyen. Halusin kerätä aineiston ennen kyseisen materiaalin julkaisemista, koska halusin tavoittaa vastaajien ensivaikutelmaan perustuvia kokemuksia katsomuskasvatuksen toteutustavoista ja siitä, miten he kokivat muutoksen.

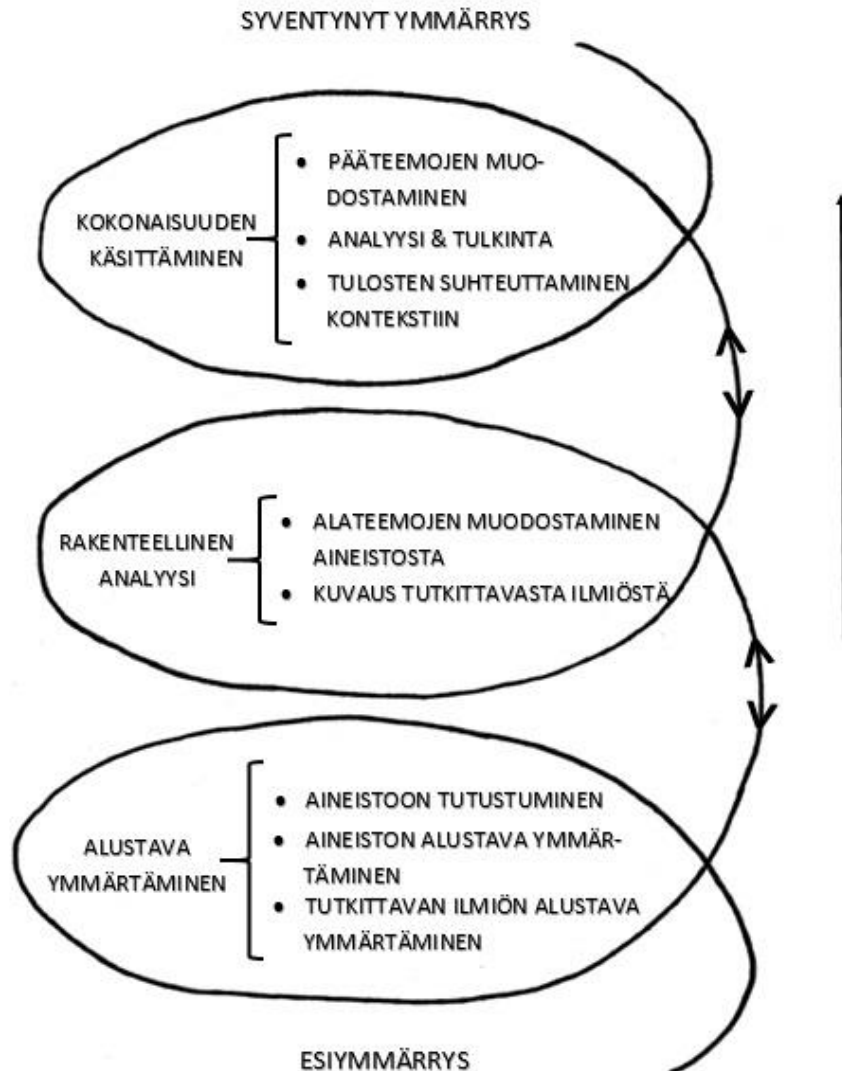
Sittemmin ohjeistuksen julkaisu viivästyi jostain syystä ja se julkaistiin vasta tammikuun puolivälissä (ks. Opetushallitus 2018). Lisäksi koin, että aineisto olisi hyvä kerätä hyvissä ajoin ennen joulua ja lomaa, koska joulun aika ja vuodenvaihte ovat usein päiväkodeissa tavannomaista kiireisempää aikaa.

Lähetin kyselyn saatekirjeen 27 kunnallisen päiväkodin johtajalle, joita pyysin välittämään saatekirjeeni heidän yksiköissään työskenteleville lastentarhanopettajille joko sähköisenä tai paperisena. Useimmilla johtajilla oli johdettavanaan kaksi yksikköä, joten yhteensä viestini olisi pitänyt tavoittaa 45 päiväkodin lastentarhanopettajat. Valitsin päiväkodit Oulun alueelta maantieteellisesti kattavasti. Aineistoni koostuu 21 oululaisen lastentarhanopettajan vastauksesta. Yhdeksi tiedostoksi muutettuna aineiston pituus on 12 sivua (Times New Roman, koko 12, riviväli 1,5). Käytän vastaajien yksilöintiin aineistolainauksissa koodeja V1–V21. Numerointi on tehty vastaamisjärjestyksen perusteella. Koonti vastaajien taustatiedoista löytyy liitteistä (liite 3). Myöhemmin käyttämäni aineistokatkelmot ovat suoria lainauksia kyselyn vastauksista. Niiden kirjoitusasu on alkuperäinen enkä ole korjannut esimerkiksi kirjoitusvirheitä. Olen merkinnyt aineistokatkelmiin kahdella viivalla (– –), mikäli olen lyhentänyt sitä toiston välttämiseksi. Olen käyttänyt osaa vastauksista kahdessa eri luvussa, jolloin olen lyhentänyt vastausta keskittyen kyseisen teeman kannalta olennaiseen osaan vastauksesta.

## **2.4 Analyysin eteneminen**

Fenomenologisen analyysin toteuttamiselle ei ole olemassa yhtä oikeaa kaavaa (Vilkkä 2015, 171). Tekemääni analyysiä kuvaa parhaiten aineiston lähestyminen spiraalinomaisesti. Anttilan (2006, 280) mukaan tulkinnan syvyys riippuu tutkimukselle asetetuista tavoitteista. Hän kuvaillee fenomenologista tutkimusta kolmitasoiseksi. Analyysin ensimmäisellä tasolla muodostetaan kuvaus aineistosta ja tutkittavan ilmiön piirteistä. Toisella tasolla tavoitteena syvällinen kuvaus ilmiöstä. Tämä kattava kuvaus liittyy ilmiön kontekstiinsa. Kolmannella syvyystasolla analyysiin tulee mukaan ilmiön tulkintaan, ymmärtämiseen ja merkityksenantoon liittyvät toimintatavat. (Anttila 2006, 280–281.) Kuten jo todettua, hermeneutiikka tuo analyysille tulkinnallisen puolen ja tässä tutkielmassa myös mallin analyysin etenemiselle. Peltomäki (2014, 32) on havainnollistanut väitöskirjassaan fenomenologis-hermeneuttisen analyysiprosessin kolmetasoisesta etenemisestä mallintamalla laadullisen analyysin spiraalin. Spiraali on saanut vaikutteita hermeneutiikan keskeisistä käsitteistä, jotka ovat esiymmärrys, ymmärtäminen, tulkinta ja

hermeneuttinen kehä (ks. esim. Peltomäki 2014). Alla olevassa kuviossa (kuvio 1) olen havainnollistanut analyysin etenemistä, mukaillen Peltomäen esittämää laadullisen analyysin spiraalia.



Kuvio 1 Laadullisen analyysin spiraali (mukaillen Peltomäki 2014, 32).

Spiraalin kolme kehää kuvaavat analyysin kolmea vaihetta. Spiraalilla ei ole alku- ja päätepistettä vaan tasojen välillä liikutaan edestakaisin. Kaiken pohjalla on esiymmärrys aiheesta, minkä kanssa käydään vuoropuhelua analyysin eri vaiheissa. Spiraalimaisen lähestymisen taustalla on ajatus tutkimusilmiötä koskevan ymmärryksen jatkuvasta syvenemisestä. (Peltomäki 2014, 31.) Peltomäki (2014) kuvailee kehässä olemista edestakaisena liikkeenä, jossa liikutaan

alustavan ymmärryksen, rakenteellisen analyysin sekä kokonaisuuden käsittämisen välillä. Tarkoitus ei ole saavuttaa lopullista tulkintaa, vaan uusi tulkinta johtaa uusiin kysymyksiin. (Peltomäki 2014, 28–29.) Spiraali havainnollistaa sitä, miten yksityiskohtia tulisi tarkastella osana kokonaisuutta, ja toisaalta myös sitä miten yksityiskohdat vaikuttavat kokonaisuuteen (Anttila 2006, 306).

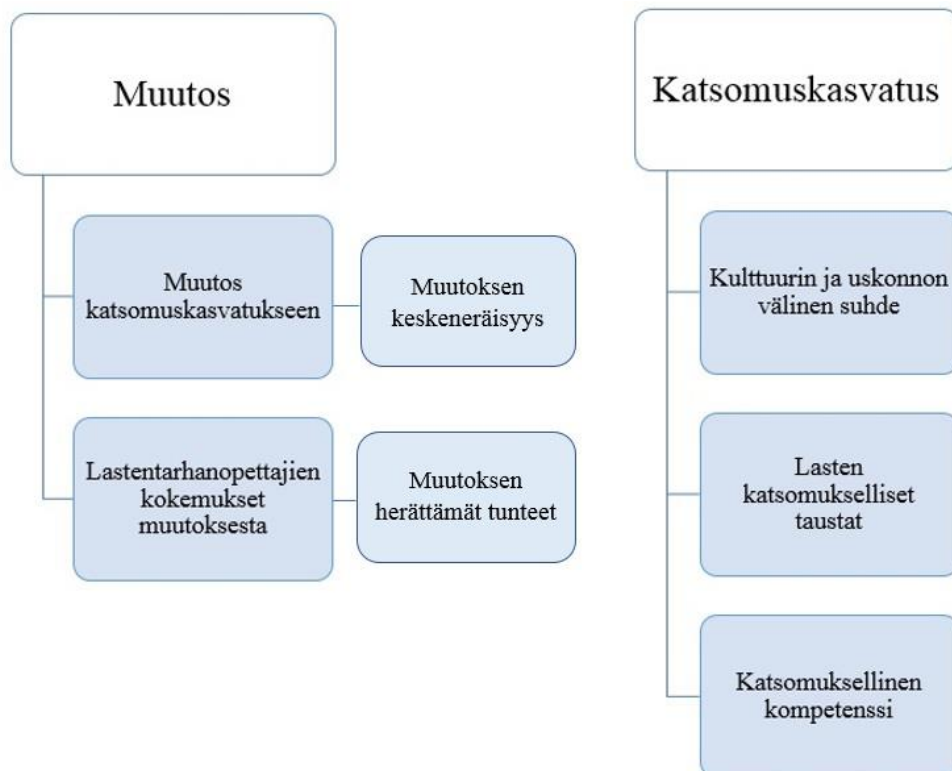
Fenomenologis-hermeneuttisessa tutkimusotteessa tutkija tulkitsee aineistoaan omasta esiymmärryksestä käsin. Tavoitteena on, että esiymmärrys hioutuu ymmärrykseksi tutkimusprosessin aikana. (Anttila 2006, 310–311.) Oma esiymmärryksenäni tutkimusilmiöstä rakentuu pitkälti Oulun kaupungilla tekemäni varhaiskasvatuksen asiantuntijuutta syventävän harjoittelun pohjalta. Mielenkiintoni tutkimusaihetta kohtaan heräsi harjoittelun aikana, kun pääsin lähemmin seuraamaan aiheesta käytävää keskustelua varhaiskasvatuksen kentällä. Harjoitteluni aikana varhaiskasvatuksen kentältä nousi epätietoutta katsomuskasvatuksen toteutusmuodoista. Ohjaajani lähetti sähköpostitse tarkennuksen ja selvennyksen siitä, miten Oulun kaupungissa on tulkittu Varhaiskasvatussuunnitelman perusteita (2016) katsomuskasvatuksen osalta. Katsomuskasvatus kulki yhtenä keskustelunaiheena loppuharjoitteluni ajan.

Päätettyäni, että tämä on se aihe, josta haluan graduni tehdä, aloin tutustumaan aiheeseen tarkemmin myös muista näkökulmista. Perehdyin paremmin Varhaiskasvatussuunnitelman perusteisiin (2016) ja seurasin mediassa käytyä keskustelua aiheesta. Kyselylomakkeen suunnittelun yhteydessä luin muutamia aiheeseen liittyviä aiempia tutkimuksia. Oulun kaupungin tekemä tulkinta ja linjaus katsomuskasvatuksen toteuttamismuodoista on osaltaan vaikuttanut siihen, mitä itse ajattelen sen sisällöistä, vaikka minulla ei olekaan varsinaisesti kokemusta katsomuskasvatuksen toteutuksesta. Päiväkotiharjoitteluissa uskonnollinen kasvatus ei ole näkynyt harjoituspäiväkotieni arjessa eikä minulla ole muuta käytännön kokemusta siitä. Myöskään oululainen pikkukirkkokulttuuri, jonka merkitys aineistossani oli suuri, ei ollut minulle entuudestaan tuttu.

Aloitin analyysin tutustumalla aineistooni lukien vastauksia läpi, tavoitteenani muodostaa kokonaiskuva aineistosta (Lindseth & Norberg 2004, 149). Vähitellen kokonaiskuva ja käsitykseni tutkimusilmiöstä lähtivät muotoutumaan. Merkitsin aineistoon tutkimuskysymysteni kanalta merkityksellisiä asioita ja mietin millaisia teemoja niistä voisi lähteä muodostamaan. Alustavan ymmärtämisen vaiheessa ei ole vielä tarkoitus tehdä tulkintoja, mutta se luo pohjan analyysin myöhemmille vaiheille (Peltomäki 2014, 43). Rakenteellisen analyysin toteuttamiselle on useita eri tapoja, joista yksi on teemoitteleva analyysi (ks. esim. Lindseth & Norberg

2004). En kuitenkaan ole edennyt täysin samalla tavalla kuin, miten Lindseth ja Norberg (2004, 149–151) ovat kuvanneet teemoittelevan analyysin etenemistä. Rakenteellisen analyysin vaiheessa luin aineistoani tarkemmin ja merkitsin alustavia alateemoja värikoodaamalla aineiston. Teemoittelun lähtökohtana toimi tutkimuskysymykset. Osa teemoista, kuten kulttuurinäkökulma uskontoon, nousi vahvasti aineistosta käsin. Alateemojen lukumäärä ja jaottelu vaihtelivat työn edetessä. Lopulliseen työhön alateemoja muodostui seitsemän (Kuvio 2).

Analyysin kolmannella kehällä mukaan tulee myös tulkinta. Tulkintaa tehtäessä ei ole tavoitteena hylätä omaa näkemystä ja omaksua tutkimuskohteena olevien henkilöiden näkemyksiä vaan yhdistää ne yhdeksi (Martelius-Louniala 2017, 31). Tässä vaiheessa aloin kartoittaa laajemmin tutkimuskirjallisuutta, jota olen hyödyntänyt analyysin yhteydessä (Lindseth & Norberg 2004, 150–151). Tutkimukseni tulosten peilaaminen aiempiin tutkimuksiin on syventänyt ymmärrystäni katsomuskasvatuksesta ilmiönä. Liikehdintä spiraalin eri tasoilla on näkynyt käytännössä esimerkiksi siinä, että alateemojen määrä ja luokittelu pääteemoihin on vaihdellut prosessin edetessä ja ymmärryksen syventyessä. Lisäksi esimerkiksi aineistolainauksia valitessa olen palannut spiraalissa taaksepäin tarkastelemaan aineistoani. Analyysin tuloksena työni pääteemoiksi muodostuivat muutos ja katsomuskasvatus. Ne hahmottuivat omiksi kokonaisuuksiksi analyysiprosessin myötä. Nämä pääteemat kokoavat yhteen analyysissä muodostuneet alateemat. Kuviossa 2 näkyy, miten olen jaotellut ja yhdistellyt alateemat pääteemojen alle.



Kuvio 2 Rakenteen ja teemojen havainnollistaminen

Työni rakenne pohjautuu yllä olevaan jaotteluun, sillä kaksi pääteemaa muodostavat tutkielmassani kaksi päälukua, joissa käsittelen tutkimustuloksia. Luvussa 3 tarkastelen aineistoani muutoksen näkökulmasta. Kuvaan siinä aineistoni kautta millainen muutos uskonnollis-katsomuksellisesta orientaatiosta katsomuskasvatukseen on ollut käytännön työssä ja Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa (2005 & 2016). Lisäksi tarkastelen sitä, millaisena lastentarhanopettajat ovat kokeneet tämän muutoksen. Katsomuskasvatus -pääteeman alla (luku 4) tarkastelen aineistoa tarkemmin lastentarhanopettajien näkökulmasta. Olen kiinnostunut erityisesti siitä, miten vastaajat kuvailivat kokemuksiaan katsomuskasvatuksesta eri näkökulmista. Tällaisia vastaajien nostamia näkökulmia olivat kulttuurin ja uskonnon välinen suhde ja katsomuskasvatuksen tarpeen tai tarpeettomuuden pohtiminen lasten katsomuksellisista taustoista käsin. Kolmantena alateemana käsittelen vielä katsomuksellista kompetenssia eli vastaajien kokemuksia heidän valmiuksistaan antaa katsomuskasvatusta.

### 3 Uskontokasvatuksesta katsomuskasvatukseen

Ihmiselämään kuuluvat olennaisena osana muutokset. Osa niistä on toivottuja, mutta osa tapahtuu toivomatta. Joihinkin muutoksiin yksilön on mahdollista vaikuttaa, toiset niistä tulevat ylähäältä määrättyinä. Se, miten yksilöt suhtautuvat muutoksiin, vaihtelee: toiset ovat avoimempia muutoksille kuin toiset. Varhaiskasvatussuunnitelmien uudistustyö toi mukanaan monia muutoksia. Tässä luvussa tarkastelen lastentarhanopettajien vastauksia katsomuskasvatukseen liittyen muutoksen näkökulmasta. Millaisena vastaajat kokivat muutoksen? Miten lastentarhanopettajat kuvasivat käytännön työssä tapahtunutta muutosta uuden Vasun voimaantumisen jälkeen? Millaisia muutoksia varhaiskasvatusta ohjaavissa asiakirjoissa on ollut uskonnollisen kasvatuksen osalta? Peilaan vastauksia aiempiin varhaiskasvatuksen uskonnollista kasvatusta käsittelevien tutkimusten tuloksiin.

#### 3.1 Muutokset varhaiskasvatuksen uskonnollisessa kasvatuksessa

Uskontokasvatus kuului kiinteänä osana suomalaiseen päivähoitoon jo lastentarhatoiminnan alkuaikoina. Hanna Rothmanin ja Elisabeth Alanderin vakiinnuttamalla, fröbeliläiseen kasvatustilafilosofiaan pohjautuneella lastentarhatoiminnalla oli vahva kristillinen pohja. 1800 ja 1900-lukujen vaihteessa evankelisluterilainen kirkko oli käytännössä koko kansan kirkko, mikä teki uskontokasvatuksesta luonnollisen osan lastentarhojen toimintaa. (Vaalgamaa 2003, 40–41.) Uskonnollisen kasvatuksen asemasta on käyty keskustelua vuosikymmenten ajan ja sen asema varhaiskasvatuksessa on vaihdellut. Vielä 1960-luvulla suomalainen päivähoito pohjautui hyvin pitkälle evankelisluterilaiseen perinteeseen. Uskonnollisuus oli keskeinen osa lastentarhojen toimintaa. (Kallioniemi 2003, 92; Vaalgamaa 2003, 12.) 1970-luvulla keskustelunaiheeksi nousi se, kuuluuko uskonnollinen kasvatus päivähoitoon ollenkaan vai onko se ennemminkin perheiden tehtävä. Lakiin lasten päivähoidosta (36/1973) ei alkuvaiheessa sisällytetty lainkaan uskontokasvatusta eikä sitä nähty siten päivähoidon kasvatustavoitteena. Tosin uskonnon asema päivähoidossa oli vielä vahva, vaikka uskontokasvatusta ei virallisesti nähtykään osana sitä. (Vaalgamaa 2003, 12–13; 42.)

Vuodesta 1980 lähtien *Päivähoidon kasvatustieteiden mietinnöt* toimi eräänlaisena päivähoidon ohjausasiakirjana. Siinä uskontokasvatus nostettiin yhdeksi päivähoidon tavoitealueeksi. Kymmenen vuotta lasten päivähoidolain voimaantumisen jälkeen lakiin lisättiin pykälä uskontokasvatuksesta. (Vaalgamaa 2003, 139; 178.) Komitean mietinnöissä (1980, 16) sen tavoitteeksi määriteltiin tukea kodin uskonnollista ja eettistä kasvatusta. Uskontokasvatuksen tulisi antaa



lapsille valmiuksia kohdata uskonnollisen elämän ilmiöitä. Lasten tulisi saada virikkeitä omalle uskonnolliselle ja eettiselle kehitykselleen sekä oman elämänkatsomuksen muodostumiselle. (Päivähoidon kasvatuskomitean mietinnöt 1980, 16.) Vuoden 1980 jälkeen uskonnollisen kasvatuksen on katsottu, tavalla tai toisella, kuuluvan osaksi yhteiskunnallisen varhaiskasvatuksen tavoitteita (Vaalgamaa 2003). Tarkastelen viimeisimpiä uskonnolliseen kasvatukseen liittyviä muutoksia omassa luvussaan.

2000-luvun alkupuolella Suomessa ryhdyttiin ensimmäistä kertaa työstämään yhteistä, valtakunnallista varhaiskasvatussuunnitelmaa. Vuonna 2003 julkaistu Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet -asiakirja oli suositusluontoinen ja siitä julkaistiin päivitetty versio vuonna 2005. Täysin uusittu versio Varhaiskasvatussuunnitelman perusteista tuli voimaan elokuussa 2017. Päivitetty versio asiakirjasta julkaistiin joulukuussa 2018, varhaiskasvatuslain (540/2018) uudistuksen jälkeen. Asiakirjana varhaiskasvatussuunnitelmaa voi verrata koulujen ja oppilaitosten puolella käytössä oleviin opetussuunnitelmiin. Opetussuunnitelma on koulutoiminnan ohjaamisen väline, joka ilmentää tiettyä yhteiskunnallista ajanjaksoa (Vitikka 2009, 49). Opetussuunnitelmat seuraavat yhteiskunnallisia ja kulttuurisia muutoksia, joten niillä on vahva yhteiskunnallinen kytkös (Turunen 2008, 18). Ne voidaan ajatella opettajan toimintaa ohjaavaksi dokumentiksi. Kyseessä on siis yhteiskunnan taholta annettu ohjausasiakirja mutta myös opetuksessa hyödynnettävä työväline. (Vitikka 2009, 49–50.)

### 3.1.1 Uskonnollis-katsomuksellisen orientaation toteutus

Tässä tutkielmassa olen kiinnostunut lastentarhanopettajien kokemuksista varhaiskasvatuksen uskonnollisen kasvatuksen muutoksiin liittyen. Viimeisimmän muutoksen lähtökohtana oli tilanne, jossa yli kymmenen vuoden ajan Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa (2005) käytettiin uskonnollisesta kasvatuksesta termiä uskonnollis-katsomuksellinen orientaatio. Orientaatiossa tavoitteena oli perehtyä lapsen oman uskonnon tai katsomuksen perinteisiin ja tapoihin. Lisäksi tarkoitus oli tutustua muihin, lasta lähellä olevien, uskontojen ja katsomusten tapoihin. Lapsille tuli tarjota mahdollisuus hiljentymiseen, ihmettelemiseen sekä pohdintaan. (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2005, 29.) Yksi lomakkeen kysymyksistä koski sitä, miten vastaajien lapsiryhmissä oli aiempina vuosina toteutettu uskonnollis-katsomuksellista orientaatiota. Jotta voisin tarkastella muutosta, tarvitsin tietoa siitä, miten vastaajat olivat toteuttaneet uskonnollista kasvatusta ennen muutosta.

*”pikkukirkko seurakunnan työntekijän toimesta päiväkodin tiloissa, joulukirkko- ja pääsiäiskirkkokäynnit seurakunnan tiloissa/kirkossa.” (V9)*

Yhtä vastaajaa lukuun ottamatta kaikki kertoivat seurakunnan kanssa tehdystä yhteistyöstä, joten voinee sanoa, että seurakuntayhteistyö on ollut kyseisen orientaation keskeisin toteutusmuoto. Myös Kallioniemi (2000, 65) sekä Kuusisto ja Lamminmäki-Vartia (2010, 99–100) ovat havainneet, että seurakunnan järjestämä toiminta on usein ollut ainoa uskontokasvatuksen muoto varhaiskasvatuksessa. Yhteistyön keskeisimpiä toimintamuotoja ovat olleet vastausten perusteella pikkukirkot sekä jouluun ja pääsiäiseen liittyvät tapahtumat, jotka mainittiin useimmissa vastauksissa. Suurin osa vastaajista ei kertonut muusta kuin seurakuntien kanssa tehtävästä yhteistyöstä, minkä tulkitsen niin, että uskonnollis-katsomuksellisen orientaation toteutus on ulkoistettu pitkälti seurakuntien vastuulle.

Pikkukirkot mainitaan kaikkiaan 18 vastauksessa, joten kyseessä on merkityksellinen yhteistyömuoto. Kyse on ollut kerran kuussa seurakunnan pitämästä, päiväkodin tiloissa järjestettävästä hartaushetkestä. Pikkukirkoista ei löydy tutkimuksia, joten kysyin pikkukirkkojen sisäiloista sähköpostitse oululaisen seurakunnan työntekijältä, jolla on pitkä kokemus pikkukirkkojen järjestämisestä. Hän kertoi, että pikkukirkoissa on tietty kaava, jota noudatetaan kerrasta toiseen. Alussa sytytetään kynttilä ja pöydälle rakennetaan alttari, jossa on tiettyjä kristinuskon symboleita. Sekä pikkukirkon alussa että lopussa on rukous ja virsi, jotka pysyvät pitempään samoina, jotta lapsilla olisi tuokioilla jokin tuttu elementti. Pikkukirkkojen aiheet vaihtelevat, ne voivat käsitellä esimerkiksi Raamatun kertomuksia tai ystävyyttä. Aiheeseen virittäydytään keskustelulla. Itse aiheen käsittelyssä hyödynnetään esimerkiksi nukkeja, kuvia ja lauluja. Pikkukirkko päättyy loppurukoukseen ja -lauluun sekä kynttilän sammuttamiseen. (Kentala 8.2.2018.)

*”Pikkukirkkoa järjestettiin muutama vuosi sitten, mutta yhteistyö lopetettiin, sillä pikkukirkon suunnittelussa ja toteutuksessa ei otettu huomioon lapsia oikeastaan lainkaan. Pikkukirkkokuokiot olivat liian pitkiä, suurimmaksi osaksi seurakunnan aikuisen yksinpuhelua ja pyynnöistä huolimatta järjestävä työntekijä ei suostunut ottamaan edes yhtä laulua, joka olisi toistunut Pikkukirkoissa - että lapset olisivat tunteneet edes yhden laulun ja olisivat päässeet osallistumaan. Lisäksi pikkukirkkoa järjestänyt henkilö usein valitti siitä, ettei pysty keskittymään tarinan kerontaan kun lapsia ei pidetä asianmukaisesti istumassa hiljaa paikallaan. Totesimme, etteivät lapset hyötyneet pikkukirkosta millään tavalla, vaan heidän olisi pitänyt osata käyttäytyä kuin aikuiset kirkossa.” (V2)*

Pikkukirkot herättivät vastaajissa erilaisia mielipiteitä. Suurin osa koki ne hyvänä toimintamuotona, mutta vastakkaisiakin mielipiteitä ilmeni. Esimerkiksi V2 koki, että pikkukirkkojen toteutus ei ollut riittävän lapsilähtöistä. Päiväkodin toiveisiin ei pyynnöistä huolimatta oltu vastattu pikkukirkkojen toteutuksessa, joten yhteistyö niiden osalta oli päätetty lopettaa jo ennen Vasu-uudistusta.

*”Huomioimalla juhlapyhät toiminnassa. Kertomalla lapsille niistä ja järjestämällä toimintaa, jossa ne tulevat huomioiduksi.” (V3)*

Kyselyyni vastanneet kuvasivat jonkin verran muitakin tapoja toteuttaa uskonnollis-katsomuksellista orientaatiota kuin seurakuntayhteistyö. Muutama vastaaja, kuten V3, kertoi käsitelleensä uskonnollisia teemoja esimerkiksi huomioimalla juhlapyhät ja -perinteet toiminnassa. Tyypillisesti koulujen ja päiväkotien juhlaperinteet pohjautuvat kristillisen kirkkovuoden juhliin ja siksi ne mielletään osaksi uskonnollista kasvatusta (Kallioniemi 2000, 62). Nykyisin monet kristillisyyteen pohjautuvat juhlaperinteet ovat kaupallistuneet, eikä niillä välttämättä ole lasten arjessa enää niin selkeää yhteyttä alkuperäisiin merkityksiinsä. Ajattelen, että kaupallistumisesta huolimatta varhaiskasvatuksessa halutaan pitää kiinni juhlaperinteiden kristillisistä lähtökohdista ja tuoda niitä esiin, koska niitä pidetään merkityksellisenä suomalaisen kulttuuriperinteen näkökulmasta (Kallioniemi 2000, 62).

*”Joulupyhistä ja muista juhlapäivistä on kerrottu, miksi niitä vietetään ja minkälaisia erilaisia viettotapoja on. Erilaisista kulttuureista ja katsomuksista puhutaan mielenkiinnolla ja arvostuen.” (V6)*

Kyselyyni vastanneista ainoastaan V6 kertoi ottaneensa huomioon katsomusten ja kulttuurien moninaisuuden arjessa jo ennen Vasu-uudistusta. Uskoisin tämän johtuvan siitä, että hän on työskennellyt monikatsomuksellisessa ryhmässä ja sitä kautta joutunut pohtimaan kasvatuskäytänteitä laajemmasta näkökulmasta jo aiemmin. Kaksi vastaajaa mainitsi, että uskonnollisten aiheiden käsittelyä lapsiryhmässä on tietoisesti vähennetty vuosien saatossa lapsiryhmän katsomuksellisten taustojen moninaistumisen vuoksi. Tällainen karsiminen ei kuitenkaan ole tarkoituksenmukaista (ks. luku 2.4). Muiden vastausten perusteella vaikuttaisi siltä, että uskonnollisia aiheita on käsitelty lähinnä valtaväestön uskonnon näkökulmasta.

*”Ryhmissäni on aina ollut pelkästään ev.lut. -kirkkoon kuuluvia lapsia, jolloin orientaatiota oli helppo toteuttaa kaikille samalla sisällöllä. Juhlimme kristillisiä juhlapyhä, kävimme joulu- ja*

*kevätkirkoissa sekä osallistuimme päiväkodilla säännöllisesti järjestettyyn pikkukirkkoon. Uskonnon harjoittaminen päiväkodissa ei ole kuitenkaan koskaan kuulunut ryhmieni toimintaan (esim. ruokarukoukset), vaan olen huomioinut kirkon ja uskonnon toiminnassa lähinnä kulttuurin ja etiikan kannalta” (V14)*

V14 kertoo, että hänen lapsiryhmissään kaikki lapset ovat aina kuuluneet evankelis-luterilaiseen seurakuntaan. Se on hänen mielestään helpottanut uskontokasvatuksen toteuttamista, koska orientaation sisällöt ovat olleet samanlaisina kaikille sopivia. Varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden (2005) mukaisesti ensisijainen tarkoitus on ollut tutustua oman uskonnon perinteisiin, joten V14 kuvailemista toimintatavoissa ei ole ollut sinällään mitään väärää. Varhaiskasvatussuunnitelmien suositusluonteisuus on mahdollistanut monenlaisia tulkintoja niin uskonnollisen kasvatuksen kuin muidenkin asioiden osalta. Jäin kuitenkin pohtimaan, voiko tällä vuosituhannella sanoa, että lapsia lähellä olevia muita uskontoja (ks. Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2005, 29) ei ole, vaikka lapsiryhmässä ei olisi kuin valtauskontomme edustajia. Tarkoitan tällä sitä, että nykyajan lapset elävät entistä moninaisemmassa yhteiskunnassa, jossa näkyy enenevissä määrin vaihtoehtoisia uskontoja ja elämäntapomalleja. Toisaalta täytyy muistaa, että ensimmäisen Vasun laatimisesta on jo aikaa. Sen jälkeen yhteiskuntamme on muuttunut monikulttuurisemmaksi, mikä on huomioitu uusimmissa Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa (2016).

Toisaalta V14 jatkaa, että uskonnon harjoittaminen ei kuitenkaan ole kuulunut hänen ryhmensä toimintaan. Vastaus jättää avoimeksi, mitä hän tarkoittaa uskonnon harjoittamisella? Mikäli hän tarkoittaa tunnustuksellista uskonnon harjoittamista, se ei ole varsinaisesti edes ollut päiväkotien asia edellisen Vasun aikanakaan. Tunnustuksellinen uskontokasvatus ei suoranaisesti ole ollut kiellettyäkään, koska Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet (2005) on ollut suositusluontoinen asiakirja. V14 voi tarkoittaa uskonnon harjoittamisella ylipäätensä uskonnollista kasvatusta. Näin ajateltuna tulkitse vastauksen niin, että lastentarhanopettajana hänellä ei ole ollut roolia uskonnollisten sisältöjen toteuttamisessa vaan päävastuu on ollut seurakunnalla. Tosin kyseinen lastentarhanopettaja kertoo käsitelleensä uskontoa kulttuurin ja etiikan näkökulmasta, mikä kertoo jonkinlaisesta vastuun ottamisesta uskonnollisesta kasvatuksesta.

### 3.1.2 Muutos katsomuskasvatukseen

Varhaiskasvatuksen uskonnollisen kasvatuksen sisältöjä lähdettiin muuttamaan merkittävästi Vasu-uudistuksen yhteydessä. Yksi suurimmista muutoksista oli käsitteellinen uudistus. Uskonto -sanana korvattiin katsomuksella, joka on terminä laajempi kattaen alleen uskonnot ja uskonnottomat elämäncatsomukset. Yhtenä uskontokasvatus -termin ongelmana on se, että se sulkee ulkopuolelleen ei-uskonnolliset katsomukset (Lamminmäki-Vartia & Kuusisto 2017, 136). Uskoisin, että käsitteen vaihtamisella on haluttu korostaa lapsiryhmän ja perheiden katsomusten moninaisuutta ja niiden kaikkien tasapuolista huomioimista toiminnassa aiempaa paremmin. Lisäksi ajattelen, että yhteiskunnassamme uskonto kytkeytyy sanana voimakkaasti valtauskontoomme, jolloin kasvatuksellinen näkökulma jää suppeaksi

Uusissa Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa (2016) katsomuskasvatus kuuluu Minä ja meidän yhteisömmen -oppimisen alueeseen ja se on korvannut uskonnollis-katsomuksellisen orientaation. Katsomuskasvatuksessa on tavoitteena tutustua lasten kanssa monipuolisesti eri katsomusten perinteisiin. Toiminnan lähtökohtana on lapsiryhmässä läsnä olevat katsomukset. Tavoitteena on, että lasten kunnioitus ja ymmärrys vaihtoehtoisia katsomuksia kohtaan lisääntyy. Lisäksi tavoitteena on tukea heidän katsomuksellisten identiteettien kehittymistä. (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2016, 46–44.) Vastaajat kuvailivat aineistonkeruuhetkellä, marraskuussa 2017, vallinnutta tilannetta katsomuskasvatuksen toteutusmuodoista.

*”Pikkukirkot ovat valitettavasti jääneet pois. Uutta yhteistyötä alettu suunnitella; vuosikellon ja sisältöjen mietintä käynnissä.”* (V17)

*”Seurakunnan kanssa on mietitty yhteistyömuotoja uusiksi. Osallistumme seurakunnan järjestämiin tilaisuuksiin, jotka ovat yleissivistäviä, esimerkiksi kotikirkko tutuksi -tapahtuma. – –”* (V10)

Vastausten perusteella suurin muutos on ollut se, että pikkukirkot on lopetettu Oulun kaupungin ohjeistuksen mukaisesti. Sähköpostitse välitetyssä ohjeistuksessa<sup>4</sup> pikkukirkot tulkittiin tunnusmerkulliseksi ja säännölliseksi uskonnonharjoittamiseksi. Näin ollen pikkukirkkojen ei katsottu olevan Varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden (2016) mukaista toimintaa, edellä mainituista syistä johtuen. Tarkennuksen yhteydessä varhaiskasvatuksen järjestäjiä kannustettiin miettimään uudenlaisia yhteistyömuotoja seurakuntien kanssa. (Sähköinen tiedoksianto 15.9.2017.)

---

<sup>4</sup> Katsomuskasvatusta koskeva tarkennus laadittiin harjoitteluni aikana ja olin mukana tilaisuudessa, jossa tarkennus muotoiltiin. Se välitettiin sähköpostitse päiväkotien johtajille ja seurakunnan lapsityönohjaajille.

Myös Petäjä ja Ojell (2017, 90) ovat tulkinneet seurakunnan järjestämät pikkukirkot ongelmallisina, koska ne ovat olleet varhaiskasvatuksen arjesta irrallista toimintaa, jonka tavoitteet on asetettu seurakunnan lähtökohdista käsin. Toisin sanoen seurakuntayhteistyön tavoitteiden tulisi lähteä valtakunnallisista Varhaiskasvatussuunnitelman perusteista (2016) käsin, mikäli seurakunta järjestää toimintaa varhaiskasvatuspäivän aikana. Lisäksi olisi tärkeää, että päiväkodit ja seurakunnat suunnittelisivat toimintaa yhteistyönä. Silloin yhteistyö lähtisi lapsiryhmän tarpeista ja se integroituisi paremmin ryhmän arkeen, kuten esimerkiksi osaksi meneillään olevaa projektia.

Vastaajat kertoivat, että aineistonkeruuhetkellä oli vielä epäselvää missä muodossa seurakuntien kanssa tehtävä yhteistyö jatkuu vai jatkuuko se lainkaan. Suurin osa vastaajista pohti katsomuskasvatusta nimenomaan seurakuntayhteistyön näkökulmasta, mikä oli silloin ajankohtainen asia, koska päätös pikkukirkkotoiminnan keskeyttämisestä oli tullut muutama kuukausi aiemmin. Seurakuntayhteistyön korostaminen kertonee myös siitä, että uskonnollinen kasvatusta mielletään kasvatuksena kristinuskoon, vaikka katsomuskasvatuksessa tarkoituksena olisi tustua erilaisiin katsomuksiin laajemmin.

*”– Olemme miettineet, miten voisimme tuoda myös muita uskontoja tapoineen lapsille esille yhteistyössä vanhempien kanssa, mutta tätä ei ole vielä toteutettu.” (V10)*

Päiväkodin järjestämä katsomuskasvatus haki vielä marraskuussa muotoaan, josta esimerkkinä yllä oleva lainaus. Ylipäänsä vastaajat eivät kuvailleet kovinkaan paljon sitä, miten katsomuskasvatusta on toteutettu ryhmissä, mikä kertonee omalta osaltaan asioiden keskeneräisyydestä. Lisäksi tämä tukee aiemmin esittämäni tulkintaa siitä, että perinteisesti uskonnollinen kasvatus on ollut seurakunnille ulkoistettua eikä lastentarhanopettajan vastuu siitä ole ollut kovin suuri (ks. myös Kuusisto & Lamminmäki-Vartia 2010). Ajatusmalli vaikuttaa siirtyneen jossain määrin uuden Vasun aikakaudelle, vaikka näin ei pitäisi olla. Katsomuskasvatuksen toteuttamisen päävastuu tulisi olla päiväkodeilla ja sitä kautta lastentarhanopettajilla eikä sitä ole enää mahdollista ulkoistaa kokonaan seurakunnille.

*”– Käytäntöjen luominen on pahasti kesken ja tällä hetkellä edetään mielestäni todella varovaisella linjalla. Esim joulukirkkoon ei lasten kanssa mennä ollenkaan päiväkodin toimesta, vaikka uusi vasu ei poissulkisi tällaisista vanhaa yksittäistä perinnettä.” (V9)*

V9 kuvailemassa tilanteessa on menty ääripäästä toiseen. Tulkitsen vastauksen niin, että keskeneräisessä tilanteessa on päiväkodin johdon taholta päädytty karsimaan kaikki uskontoihin viittaava toiminta, mitä vastaaja pitää liian varovaisena tulkintana katsomuskasvatuksesta. Koen, että tavoitteena olisi löytää kultainen keskitie vanhojen käytänteiden ja Vasun edellyttämien muutosten välille. Marraskuussa muutamilla vastaajilla oli tiedossa joulukirkkoon osallistuminen, joka on esimerkiksi yksi Oulun kaupungin varhaiskasvatussuunnitelmassa (2017, 57) mainituista katsomuskasvatuksen toteutusmuodoista.

*”Pikkukirkot ovat jääneet pois. Tilalla eettistä katsomuskasvatusta. Seurakuntien kanssa asiat kesken...”* (V13)

Muutamit vastaajat kertoivat, että katsomuskasvatusta on korvattu esimerkiksi etiikalla tai tunnekasvatuksella. Kallioniemi (2000, 18) korostaa, että uskontokasvatus ilman etiikkaa ei ole mahdollista, koska eettiset näkökulmat kuuluvat uskontoon. Uskonnollisia aiheita ei kuitenkaan voi pelkistää ainoastaan etiikaksi, koska etiikka on vain yksi uskonnon osa-alue. Sama pätee myös toisinpäin. Etiikka sisältää muitakin kuin uskonnollisia näkökulmia, joten etiikkaa ei voi käsitellä vain uskonnon näkökulmasta. (Kallioniemi 2000, 18.) Etiikan ja uskonnon välinen suhde on siis häilyvä eikä niitä voi tarkastella täysin erillisinä osa-alueina. Kuitenkaan katsomuskasvatuksen pelkistäminen eettiseksi kasvatukseksi ei ole tarkoituksenmukaista. Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa (2016, 43) etiikka on yhtäläillä oma osa-alueensa kuin katsomuskasvatus.

### **3.2 Lastentarhanopettajien kokemuksia muutoksista**

Siinä miten ihmiset suhtautuvat muutoksiin, on eroja (Woodman & Dewett 2004, 33). Katsomuskasvatus herätti vastaajissa monenlaisia ajatuksia. Heidän suhtautumisensa siihen ja sen toteuttamiseen liittyviin muutoksiin vaihteli ja he perustelivat kokemuksiaan eri tavoin. Useat vastaajat kokivat muutoksen aiheellisenä muun muassa yhteiskunnallisten muutosten vuoksi, mutta monissa vastaajissa muutos aiheutti esimerkiksi epävarmuutta tai ristiriitaisuuden tunnetta. Muutama vastaaja oli huolissaan suomalaisen kulttuuriperinteen häviämisestä, mikäli katsomuksia käsitellään yleissivistävästä näkökulmasta.

*”Muutoksesta herännyt keskustelu on syventänyt omaa näkemystä, siitä kuinka tulisi toimia ja vahvistanut aikaisempia toimintatapoja. Seurakunnan kanssa tehtävä yhteistyö on myös paljon*

*puhuttanut. Seurakunta on käynyt edelleen vierailulla, mutta sisältöä oli vaikkakin se ei välttämättä siltikään ollut täysin "neutraalia".*" (V21)

V21 kertoo pohtineensa katsomuskasvatuksen toimintamuotoja, mikä on muutoksen toteutumisen kannalta tärkeää. Työyhteisössä tapahtuvissa muutoksissa henkilöstöllä on merkittävä rooli. Muutoksen kannalta on tärkeää, että myös henkilöstön asenteet ja käyttäytyminen muuttuvat. Mikäli yksilöt eivät ole valmiita muutokseen, sitä on vaikeampi saada aikaan. (Woodman & Dewett 2004, 32.) Ubani (2015, 82) mainitsee, että monet uskontoja ja katsomuksia koskevista käytänteistä kouluissa ja varhaiskasvatuksessa ovat lähtöisin vuosien takaa eikä niiden tarkoituksenmukaisuutta ole sittemmin kyseenalaistettu. Samoja perinteitä on toistettu vuodesta toiseen, vaikka maailma ympärillämme on muuttunut (Ubani 2015, 82). Toiminnan perusteluksi ei kuitenkaan riitä se, että näin on aina tehty vaan toimintatapoja tulisi pohtia ja kyseenalaistaa niin yksilöiden kuin työyhteisön tasolla ja tarvittaessa muuttaa niitä.

*"Toivoisin että täällä Oulussakin otettaisiin uuden Vasun muutokset todella huomioon eikä jatkettaisi samaa linjaa kuin ennenkin. Valitettavasti Oulussa korostuu joidenkin työntekijöiden oma uskonnollinen vakaumus. Itse haluan toteuttaa sellaista katsomuskasvatusta, johon kaikki lapset voivat osallistua."* (V1)

Muutammat vastaajat, kuten V1, perustelivat vastauksiaan lasten tasa-arvoisen ja yhdenvertaisen kohtelun kautta. Vastaajat kuvasivat esimerkiksi sitä, että lapsia aika-ajoin hämmentää se, että kaikki eivät välttämättä voi osallistua yhteiseksi ajateltuun toimintaan. Asioiden pohtiminen lasten näkökulmasta on tärkeää ja se kertoo myös siitä, että kasvattajat ovat sisäistäneet Vasun (2016) peräänkuuluttaman aiempaa lapsilähtöisemmän näkökulman. Opetushallitus (2018) korostaa katsomuskasvatuksen järjestämistä käsittelevässä ohjeessaan, että mikäli varhaiskasvatuksessa järjestetään uskonnollisia tilaisuuksia, joihin kaikki lapset eivät voi osallistua, tulee tilaisuuksiin osallistumattomille lapsille järjestää jotain korvaavaa, tavoitteellista toimintaa. Esimerkiksi se, että lapsi sijoitetaan uskonnollisen tilaisuuden ajaksi naapuriryhmään odottamaan, ei täytä tavoitteellisen ja suunnitelmallisen korvaavan toiminnan kriteerejä (ks. esim. Tast 2017, 20).

Toisena asiana V1 nosti esiin kasvattajien henkilökohtaisen vakaumuksen. Tämä aihe ei nousut esiin muissa vastauksissa, mutta se on näkökulmana tärkeä. Esimerkiksi Kallioniemen (2000, 118–119) tutkimuksessa työyhteisön asenne koettiin toiseksi yleisimmäksi vaikeudeksi uskonnollisen kasvatuksen toteuttamisessa. Lasten ja perheiden katsomuksellisten taustojen li-



säksi henkilökunnan erilaiset taustat ovat osa arkea päiväkodeissa. Koen kuitenkin, että ammatillisuuteen kuuluu se, että henkilökunta pystyy jättämään oman vakaumuksensa taka-alalle ja tarkastelemaan työssään katsomuksia aidosti tasavertaisina, mikä ei selvästikään V1 kokemusten perusteella ole toteutunut. Myös Lamminmäki-Vartia (2017, 50) korostaa artikkelissaan, että varhaiskasvatushenkilöstön tulisi suhtautua katsomuskasvatukseen ammatillisella asenteella ja pystyä tarvittaessa etääntymään omasta vakaumuksestaan.

*”Positiivinen muutos. Tunnustuksellista uskontokasvatusta en ole koskaan pystynyt antamaan. Minusta päiväkodissa ei tarvita kovin syvällistä katsomuskasvatusta. Positiivisuus kaikkia kohtaan ja tuotava esille, että katsomusaineiden ja uskontoja on monia ja kaikkia tulee hyväksyä. Tunnustuksellisia kotien asia.” (V7)*

Muutokset herättävät ihmisissä tunteita (ks. esim. Viljamaa & Takala 2017, 215). Tast (2017, 12) mainitsee uskontojen ja katsomusten herättäneen tunteita ihmisissä kautta aikojen. Näin oli myös tämän tutkielman yhteydessä. Katsomuskasvatusta koskevat muutokset herättivät vastaajissa monenlaisia tunteita, sekä positiivisia että negatiivisia. Esimerkiksi V7 piti muutosta positiivisena asiana. Hänen vastauksestaan herää kuitenkin väkisin kysymys, mikä on hänen mielestään syvällistä katsomuskasvatusta ja mikä ei? Ainakin hän rajaa tunnustuksellisen uskonnonharjoittamisen syvälliseksi toiminnaksi ja sitä kautta kotien tehtäväksi. Onko eri uskontojen ja katsomusten sisältöjen käsitteleminen yleissivistävällä tasolla syvällistä vai onko hän ennemminkin katsomuksellisten piirteiden karsimisen kannalla? Näihin kysymyksiin ei ole mahdollista saada vastauksia tämän tutkielman puitteissa, vaikka olisi mielenkiintoista tietää, miten V7 määritteli syvällisen katsomuskasvatuksen.

*”Ainakin näin alussa epävarmuutta. Eri katsomusten huomioiminen ei ole helppoa, tietoa ei ole tarpeeksi.” (V10)*

*”Herättää ristiriitaisia tunteita ja koen, että pystymme ottamaan huonosti huomioon.” (V12)*

*”Tunnen epävarmuutta ja tunnetta, että olen ristiriitaisessa tilanteessa. En tunne eri uskontojen erityispiirteitä, enkä itse kuulu kirkkoon.” (V13)*

Kyselyyni vastanneet kokivat epävarmuuden ja ristiriitaisuuden tunteita, mikä voi johtua siitä, että tutut työskentelytavat joutuvat väistymään uusien tieltä, mutta uusia tapoja ei ole vielä omaksuttu tai välttämättä edes mietitty (Viljamaa & Takala 2017, 216). Tulkitsen, että kyseisiin tuntemuksiin on voinut vaikuttaa osaltaan myös muutoksen keskeneräisyys. Kuten tutkielmasta on jo tähän mennessä käynyt ilmi, aineistonkeruuhetkellä vastaajilla ei ollut vielä tarkkaa käsitystä katsomuskasvatuksen toteutusmuodoista. Toinen syy epävarmuuden tunteelle vaikuttaisi

olevan vastaajien itse esiin nostama tarve lisätiedolle ja -koulutukselle. Se puolestaan voi vaikuttaa siihen, että vastaajat kokevat, että heillä ei ole riittävästi tietoa erilaisista katsomuksista, jotta he voisivat toteuttaa monimuotoista katsomuskasvatusta.

*”Koen asian hankalana, koska mielestäni kristillinen kasvatus on osa suomalaista kulttuuria ja sen tulisi näkyä. – –” (V20)*

Muutamit vastaajat kokivat, että muutoksesta haastavan tekee se, että kulttuurin ja uskonnon välinen suhde on häilyvä. On totta, että esimerkiksi monet suomalaisuuteen kuuluvat arvot ja perinteet pohjautuvat luterilaiseen kristinuskoon, joka on Suomessa valtauskonto. Esimerkiksi Opetushallituksen (2018) ohjeessa sanotaan, että varhaiskasvatuksen juhlissa voi olla jotain uskonnollisia elementtejä, koska ne ovat osa suomalaista kulttuuria. Tarkastelen kulttuurin ja uskonnon suhdetta tarkemmin luvussa 4.1.

### **3.3 Yhteenveto luvusta**

Varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden (2016) käyttöönotossa ei ole ollut varsinaista siirtymäaika, vaan varhaiskasvatustoiminnan olisi tullut olla sen mukaista heti elokuusta 2017 lähtien. Marraskuussa, aineistonkeruuhetkellä, Vasu oli ollut voimassa 3 kuukautta. Oulun kaupunki järjesti perehdytysiltapäiviä Varhaiskasvatussuunnitelman perusteisiin (2016) liittyen syksyllä 2017. Lisäksi siihen on oletettavasti perehdytty varhaiskasvatusta järjestävissä yksiköissä. Vasun jalkauttaminen oli syksyllä täydessä vauhdissa ja arki päiväkodeissa alkanut. Näistä seikoista huolimatta ei voi sanoa, että katsomuskasvatus olisi ollut, ainakaan vastaajien päiväkodeissa, uuden Vasun mukaisesti toteutettua. Katsomuskasvatusta koskevat käytänteet eivät olleet vielä vakiintuneet osaksi vastaajien arkea. Useammasta vastauksesta tuli jopa sellainen kuva, että Vasun edellyttämiä muutoksia katsomuskasvatuksen osalta ei oltu työstetty aktiivisesti. Koen, että sille on monia syitä, miksi käytänteiden luominen oli vielä kesken. Vastaajasta riippuen osa heistä ei nähnyt käytänteiden uudistamiselle tarvetta, osa koki aiheen liian vaikeaksi ja osa ajatteli jopa, että uskonnolliset aiheet tulisi neutralisoida varhaiskasvatuksen arjesta. Lisäksi ajattelen, että vastauksissa näkyi, että päiväkodeissa odotetaan toimintaohjeita, erityisesti seurakuntayhteistyön osalta, jostain ylempää, esimerkiksi tarkempaa linjausta kaupungilta tai Opetushallituksen ohjetta. Ainoastaan muutama vastaaja kertoi pohtineensa katsomuskasvatuksen toteutusta oman työnsä näkökulmasta. Kuusisto ja Poulter (2017, 42) korosta-

vat, että on hyvä asia, mikäli työntekijät kuvaavat katsomusten moninaisuutta haastavana. Heidän mielestään se kertoo siitä, että työntekijät joutuvat haastetuiksi pohtimaan ajattelu- ja toimintatapoja, mikä on muutosten toteutumisen lähtökohta (Kuusisto & Poulter 2017, 42).

Varhaiskasvatuksessa on ollut viime vuosina paljon muutoksia ja uudistuksia. Esimerkiksi Varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden päivitys on osa laajempaa koulutusuudistusta ja varhaiskasvatuksen kehityshanketta. Uudistusten yhteydessä päivitettiin myös 40 vuotta vanha varhaiskasvatustaki. Aloittaessani tutkielmaani lain ensimmäinen vaihe oli jo julkaistu ja myös lain toinen vaihe valmistui kirjoitusprosessin aikana. Varhaiskasvatuksen isojen uudistusten voisi ajatella lähteneen siitä, kun varhaiskasvatus siirrettiin Sosiaali- ja terveysministeriön alaisuudesta Opetus- ja kulttuuriministeriön alle vuonna 2013 (Pihlaja & Neitola 2017). Hallinnon-alamuutoksen jälkeen muut päivitysprosessit ovat lähteneet käyntiin toden teolla. Yksi syy sille miksi katsomuskasvatuksen osalta oleellisia muutoksia ei ole vielä toteutunut, voi olla se, että se on jäänyt muiden muutosten jalkoihin. Jo pelkästään uusien Varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden (2016) sisäistäminen suhteellisen lyhyessä ajassa on työllistänyt varhaiskasvatuksen toimijoita. Katsomuskasvatus on kuitenkin vain yksi osa-alue tästä 60-sivuisesta asiakirjasta, yhtään vähättelemättä sen merkitystä. Voi olla, että toimintayksiköissä on aluksi lähdetty pohtimaan suurempia linjoja, jolloin esimerkiksi katsomuskasvatuksen käytänteiden pohtimiseen ei ole käytetty niin paljon aikaa kuin olisi tarpeen. Kuusisto ja Lamminmäki-Vartia (2010, 99) esittävät, että monikulttuurisuuskeskustelussa on keskitytty lähinnä kieliasioihin, jolloin valtaväestä eroavien katsomusten huomioiminen ja niiden merkitys lapsen identiteetin kehitykselle on jäänyt kielikeskustelun alle.

Julkinen keskustelu katsomuskasvatuksesta on pyörinyt erityisesti seurakuntayhteistyön ympärillä (ks. esim. Aamulehti 28.11.2017). Myös Oulussa päätös lopettaa pikkukirkot herätti julkista keskustelua (Kaleva 18.10.2017). Seurakuntayhteistyö ja sen toteutusmuodot olivat keskeinen teema kyselyyni vastanneiden keskuudessa<sup>5</sup>. Koen, että yhteistyömuotojen miettiminen on tärkeää. Vielä tärkeämpää olisi pohtia katsomuskasvatuksen toteutusmuotoja yksilötasolla sekä varhaiskasvatusta järjestävissä yksiköissä. Päävastuu katsomuskasvatuksen toteuttamisesta tulisi olla varhaiskasvatuksen järjestäjillä ja esimerkiksi päiväkotiryhmissä viime kädessä lastentarhanopettajien vastuulla.

---

<sup>5</sup> Kyselylomakkeessa yksi kysymys (ks. liite 2) koski seurakunnan kanssa tehtävää yhteistyötä, mikä osaltaan ohjasi käsittelemään vastauksissa myös tätä aihetta.

Olen viitannut tulosluvuissa Arto Kallioniemen (2000) vuosituhanen vaihteessa tekemään tutkimukseen. Hän tutki helsinkiläisten lastentarhanopettajien käsityksiä päiväkotien uskonnollisesta kasvatuksesta. Kallioniemen määrällisen tutkimuksen aineisto koostui noin 300 lastentarhanopettajan vastauksista. Merkittävä huomio on, että vastauksissa on lukuisia yhtymäkohtia keräämääni aineistoon. Esimerkiksi Kallioniemen nostamissa aineistolainauksissa on läpi hänen tutkimuksensa vastaajilta lähes identtisiä argumentteja kuin, mitä vastaajat käyttivät aineistossani. Kallioniemen aineisto on kerätty ajankohtana, jolloin ohjaavana asiakirjana toimi Päivähoidon kasvatuskomitean mietinnöt. Kertooko tämä siitä, että varhaiskasvatuksessa ei ole tapahtunut muutosta uskonnollisen kasvatuksen osalta viimeisen 18 vuoden aikana? Helsingissä 1999 kerätty aineisto ei ole suoraan verrattavissa Oulussa 2017 kerättyyn aineistoon, joten tällaista johtopäätöstä ei voi suoraan tehdä.

Ajattelen kuitenkin, että suurempi selittävä tekijä on, että monikulttuurisuus ei ole kasvanut samaa tahtia eri puolilla Suomea. Tilastokeskuksen mukaan vuonna 2000 Helsingin asukkaista 6% oli ulkomaalaistaustaisia, kun vastaava luku Oulussa oli 1,3%. Vuonna 2016 helsinkiläisistä ulkomaalaistaustaisia oli 15%, kun taas oululaisista noin 4%. Tilastokeskuksen tilastoissa ulkomaalaistaustaisia ovat ne henkilöt, joiden molemmat vanhemmat ovat syntyneet ulkomailla. (Maahanmuuttajat väestössä -tilasto.) Kyseinen tilasto antaa hyvin kuvan siitä kuinka eri tahdissa ulkomaalaistaustaisen väestön lisääntyminen on tapahtunut näissä kaupungeissa. Luulen, että Helsingissä on käyty vastaavaa keskustelua uskonnollisesta kasvatuksesta vuosituhanen vaihteessa ja perheiden katsomusten moninaistuminen on pakottanut toimintatapojen muutokseen jo ennen viimeisimmän Vasu-uudistuksen voimaantuloa. Esimerkiksi Helsingissä vuoden 2016 lopussa varhaiskasvatusikäisistä lapsista 18% oli vieraskielisiä, kun Oulussa heitä oli vastaavana ajankohtana 4% (Hiekkavuo 2017, 12). Vieraskielisyys tai ulkomaalaistaustaisuus eivät ole synonyymeja monikulttuurisuudelle tai katsomusten moninaisuudelle, mutta tilastot antavat osviittaa kyseisten kaupunkien erilaisesta tilanteesta tiettynä ajankohtana.

## **4 Lastentarhanopettajien pohdintoja katsomuskasvatuksesta**

Vastaajat pohtivat katsomuskasvatusta laajemminkin kuin vain muutoksen näkökulmasta. Vaikka muutos ei vielä ollutkaan toivotunlainen, vastauksissa oli paljon perusteluja ja pohdintaa erilaisista näkökulmista, jotka vaikuttavat katsomuskasvatuksen taustalla. Siinä missä edellä käsittelin aiheittani muutoksen näkökulmasta, seuraavaksi tarkastelen aihetta tarkemmin lastentarhanopettajien näkökulmasta. Tässä luvussa näkökulmaan liittyy vahvasti myös kulttuuri. Selvästi aineistolähtöisenä näkökulmana nousi esiin kulttuurin ja uskonnon välinen suhde, jota useampi vastaaja pohti vastauksissaan. Lisäksi lasten katsomukselliset taustat kytkeytyvät vahvasti kulttuuriseen muutokseen, kuten monikulttuuristumisen lisääntyminen. Vastaajat perustelivat muutoksen tarpeellisuutta usein sillä, millaisia katsomuksellisia taustoja heidän lapsiryhmässään on. Viimeisenä tarkastelen katsomuksellisen kompetenssin kautta sitä, millaisia valmiuksia vastaajat kokivat omaavansa katsomuskasvatuksen toteutukseen.

### **4.1 Uskonto kulttuurin osa-alueena**

Useampi vastaaja nosti vastauksissaan esiin kulttuurin ja uskonnon välisen suhteen pohtiessaan katsomuskasvatuksen käytänteitä. Aiheena se herätti vastaajissa kärkkäimpiä kommentteja. He kokivat, että luterilainen kristinusko ja suomalainen kulttuuri ovat toisistaan erottamattomia. Se tekee vastaajien mielestä haastavaksi uuden ohjeen mukaisen katsomuskasvatuksen toteutuksen. Tulkitsen, että vastauksista heijastui epävarmuus siitä, mitä kulttuuriperinnön välittämiselle tapahtuu, jos varhaiskasvatuksesta riisuttaisiin kaikki uskontoihin viittaavat elementit. Jotkut olivat huolissaan siitä, että kasvatuksesta katoaa yleissivistävän katsomuskasvatuksen myötä kaikki kristilliset perinteet.

Kulttuuri on laaja käsite ja sen merkitys on vaihdellut vuosisatojen aikana. Periaatteessa lähes kaiken voi ajatella olevan osa kulttuuria. Se voi olla esimerkiksi jaettua tietoa, arvostuksia tai kokemuksia. (Kalliala 2015, 18–19.) Laitinen (2014, 53) määrittelee tutkimuksessaan kulttuurin ”tietyn ihmisryhmän jakamiksi uskomuksiksi, arvoiksi, normeiksi ja sosiaalisen toiminnan tavoiksi.” Se on sosiaalisessa toiminnassa opittua ja jatkuvassa muutoksessa (Laitinen 2014, 53). Tulkitsen vastaajien käyttämän kulttuurin käsitteen tarkoittavan hyvin pitkälle Laitisen esittämää kulttuuriin määritelmää. Ajattelen, että vastaajien puhuessa kulttuurista, he tarkoittavat sen olevan jotain yhteistä, suomalaisuuteen kuuluvaa. Kulttuurisia kategorioita ovat uskonto, rotu, etnisyys, sosiaaliluokka ja kansallisuus (Poulter 2013, 92). Tässä yhteydessä vastaajat pohtivat kulttuuria nimenomaan uskonnon näkökulmasta.

*”Luterilaisuus on osa kulttuuriamme ja kulttuuriperintöämme, ei sitä voi kokonaan sivuuttaa.”*

V8

Suomalainen kulttuuriperintö pohjautuu vahvasti kristinuskoon, kuten V8 toteaa. Kristilliset arvot ja ihmiskäsitys ovat luoneet perustan länsimaisen kulttuuriperinteen muodostumiselle (Petäjä & Ojell 2017, 88). Osa kasvattajista voi olla aidosti huolissaan sen häviämisestä, jolloin erilaisten katsomusten esiintuominen voi aiheuttaa tarpeen puolustaa kristinuskon asemaa suomalaisen kulttuuriperinteen näkökulmasta (Kuusisto & Lamminmäki-Vartia 2010, 109–110). Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa (2016) mainitaan suomalainen kulttuuriperintö, määrittelemättä kuitenkaan tarkemmin, mitä se on tai millaisia asioita se sisältää. Sitä ei kuitenkaan nähdä Vasussa historiallisesti muuttumattomana asiana, vaikka kyse on perinnöstä. Sen sijaan sitä kuvataan monimuotoisena ja aktiivisesti muovautuvana. (ks. esim. Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2016, 19; 30.)

Tulkintani mukaan katsomuskasvatuksessa tai muussakaan varhaiskasvatuksessa ei ole tarkoitus sivuuttaa suomalaista kulttuuriperintöä. Sivuttaminen ei ole tarkoitus edes luterilaisuudesta kumpuavien piirteiden osalta, mikäli kyseisiä piirteitä käsitellään yleissivistävästä näkökulmasta. Yhteiskunnalliset muutokset ovat vaikuttaneet kulttuuriin siten, että sitä ei voi enää ajatella suljettuna käsitteenä, vaan se on aiempaa monimuotoisempi ja alati muuttuva (Benjamin, Laine & Kallioniemi 2015, 185). Näin on myös niin kutsutun suomalaisen kulttuuriperinteen osalta. Muuttuva yhteiskunta vaikuttaa kulttuuriin ja muutokset muovaavat yhtälailla suomalaista kulttuuriperinnettä esimerkiksi siten, että se saa vaikutteita muista kulttuureista.

*”Mielestäni nyt ollaan liian varovaisia. Luterilaisuus on meillä valtion uskonto ja sieltä löytyvät kaikki yhteiset arvotkin. Ainahan on voinut kieltäytyä uskonnollisista tilaisuuksista! Nyt sitten yht’äkkiä ei saakaan olla pikkukirkkoja tai tilaisuuksia kirkossa? Mielestäni vaihtoehtojen tarjoaminen olisi hyvä asia, mutta kokonaan uskonnollisia tilaisuuksia tai seurakunnan tarjoamaa esim. piikkukirkkoa ei kannattaisi kieltää. Pitää vain olla avoimesti yhteistyössä vanhempien kanssa.”* (V17)

V17 piti Oulun kaupungin tulkintaa (Oulun kaupungin varhaiskasvatussuunnitelma 2017; Sähköinen tiedoksianto 15.9.2017) katsomuskasvatuksesta liian varovaisena. Hän olisi halunnut säilyttää tiettyjä uskonnollisen kasvatuksen piirteitä, kuten pikkukirkot. Lisäksi V17 korosti luterilaisuuden merkitystä nimenomaan yhteisen arvopohjan kautta. Laitisen (2014, 53) jaotellussa arvot ovat yksi kulttuurin osa-alueista, joten siksi käsittelen tutkielmassani arvoaihetta

tässä yhteydessä. Yhtenä kasvatuksen tavoitteena on siirtää tärkeänä pidettyjä kulttuurisia arvoja seuraaville sukupolville (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2016, 21). Tulkintani mukaan ei kuitenkaan voi sanoa, että luterilaisuudesta löytyisi kaikki suomalaisuuteen kuuluvat yhteiset arvot, kuten V17 esittää vastauksessaan. Esimerkiksi Vasussa (2016, 19) puhutaan demokraattisista arvoista, joiden ajatellaan kuvastavan suomalaisen yhteiskunnan arvopohjaa. Tällaisia arvoja ovat sen mukaan esimerkiksi yhdenvertaisuus, tasa-arvo ja moninaisuus (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2016, 19). Vasussa kuvattu suomalaisen varhaiskasvatuksen arvopohja kuvastaa ymmärrykseni perusteella pikemminkin yleismaailmallisia arvoja, jotka pohjautuvat esimerkiksi YK:n Lapsen oikeuksien sopimukseen, kuten lapsen edun ensisijaisuus ja lapsuuden näkeminen itseisarvona (ks. Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2016, 18–24).

*”koen että maassa maan tavalla, valtaväen uskonto pitää näkyä kyllä oma ev lut uskonto pitää ja tulee näkyä – – ” (V18)*

V18 esittämä ”maassa maan tavalla” -ajattelutapa sulkee moninaisuuden oman ajatusmaailman ulkopuolelle. Valtaväen uskonto saa, ja pitää näkyä, kuten V18 toteaa. Mainitsin jo aiemmin, että varhaiskasvatuksen juhlaperinteet pohjautuvat tyypillisesti kristillisen kirkkovuoden juhliin. Kallioniemi (2000, 139) korostaa, että suomalaiseen kulttuuri- ja juhlaperinteeseen tutustuminen on tärkeää yhteiskuntaan integroitumisen näkökulmasta muista kulttuureista tuleville lapsille. Maassa maan tavalla -ajattelusta ongelmallista tekee se, että vähemmistökulttuurit ja -katsomukset jäävät huomiotta. Yhtä tärkeää olisi, että kaikkien lasten tulee saada tukea oman kulttuurisen ja katsomuksellisen identiteetin kehittymiselle, vaikka ne poikkeaisivat tavalla tai toisella valtaväestön kulttuurista tai katsomuksesta. Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa (2016, 30) sanotaan, että varhaiskasvatuksen arjessa tulee hyödyntää yhteisön kulttuurista ja katsomuksellista monimuotoisuutta. Valtaväen uskonto ja kulttuuri saavat yhä edelleen näkyä, mutta ne eivät voi olla ainoita näkökulmia uskonnon ja kulttuurin käsittelemiseen.

*”Vanhemmat ovat yleensä avarakatseisia ja kirkkoon kuulumattomatkin lapset saavat tulla mukaan esim. joulukirkkoon, koska se on osa suomalaista perinnettä. Nyt onkin vaikea miettiä, mikä ero on perinteillä ja uskontokasvatuksella. Monet tavat ovat saaneet alkunsa luterilaisesta perinteestä.” (V17)*

V17 kiteyttää sen, minkä koen olevan keskeisin kysymys katsomuskasvatuksen toimintakäytänteitä pohdittaessa. Mikä ero on luterilaisilla perinteillä ja uskontokasvatuksella? Pohdin tätä harjoitteluni aikana, koska koin että perehdytysiltapäiviin osallistuneille koulututtajille näiden

kahden välinen ero oli hieman epäselvä. Se, että perinteitä käsitellään tai niistä kerrotaan esimerkiksi kristinuskon tai jonkun muun uskonnon näkökulmasta ei tee vielä toiminnasta uskonnon harjoittamista. Esimerkiksi erilaisten katsomusten juhlaperinteistä kertominen ja niihin tutustuminen on yleissivistävästi toteutettuna juuri sitä, mitä katsomuskasvatuksella tulkintani mukaan haetaan. Ainoastaan tunnustuksellinen uskonnonharjoittaminen on haluttu rajata sen ulkopuolelle. Tulkitsen, että katsomuskasvatuksen myötä, esimerkiksi katsomusten juhlaperinteiden osalta, on haluttu korostaa aiempaa moninaisempaa lähestymistapaa, totutun kristillisenäkökulman sijaan.

#### **4.2 Lasten katsomukselliset taustat**

Lastentarhanopettajat kertoivat kokemuksistaan myös lapsiryhmän moni- tai monokulttuurisuuden näkökulmasta. Tarkastelen tässä luvussa vastaajien kuvailemaa toimintakulttuuria Ubanin (2015) viisiosaisen jaottelun kautta. Hän jakaa katsomusten käsittelyn katsomuksettomaan, yksiuskontoiseen, moniuskontoiseen, uskontojen väliseen ja uskontojen sisäiseen lähestymistapaan (Ubani 2015, 87–88). Kaikissa päiväkodeissa tilanne katsomuskasvatuksen osalta ei ole samanarvoinen, vaan yhtenäisistä ohjeista huolimatta katsomuskasvatuksen toimintakulttuuri vaihtelee.

*”Päiväkotimme lapsiainees on jo vuosia ollut sellaista, että on pyritty vähentämään katsomuksellista kasvatusta, johon hyvin monen lapsen ei ole toivottu osallistuvan.” V2*

Oletan, että V2 kuvailemassa tilanteessa on kyse lasten katsomuksellisten taustojen moninaistumisesta, jonka seurauksena he ovat päätyneet vähentämään katsomuksellisia aiheita päiväkodin arjesta. Tietoista katsomuksellisten aiheiden sivuuttamista kuvaa Ubanin (2015, 88) jaottelussa katsomukseton lähestymistapa. Siinä kyseisiä aiheita vältellään eikä niille anneta tilaa toiminnassa (Ubani 2015, 88). Lähdekirjallisuudessa tällaisesta tietoisesta katsomuksellisten aiheiden poisjättämisestä on käytetty myös nimitystä karsimisen kulttuuri. Sillä tarkoitetaan toimintatapaa, jossa toiminnasta jätetään pois kaikki sellaiset elementit, joihin kaikki lapset eivät voi osallistua katsomuksellisen taustansa vuoksi. (Kuusisto & Lamminmäki-Vartia 2010, 105–106; Kuusisto & Poulter 2017, 42.) Karsiminen on näennäisesti helppo ratkaisu siinä mielessä, että silloin toiminta on neutraalia eikä siinä loukata kenenkään katsomuksellista taustaa. Aihealueiden karsiminen ei kuitenkaan ole tarkoituksenmukaista katsomuskasvatuksen tavoitteiden näkökulmasta.



*”Eri uskontokuntien edustajia ei ole, mutta ateisteja on. Heidän lapsilleen järjestetään muuta toimintaa” V8*

V8 lapsiryhmässä katsomuskasvatusta on lähestytty yhden uskonnon aiheista käsin. Hän kertoo, että ryhmässä on luterilaiseen kirkkoon kuuluvia ja kuulumattomia lapsia, mutta muista katsomustaustoista tulevia ei ole. Yksiuskontoisessa lähestymistavassa toimintaan heijastuu luterilaisuuden valta-asema, joka jättää alleen katsomuksellisen moninaisuuden (Ubani 2015, 88–89). Tulkitsen toiminnan olevan lähtöisin luterilaisuuden näkökulmasta, sillä V8 kertoo, että uskontokuntiin kuulumattomille lapsille järjestetään muuta toimintaa. Asianyhteydestä oletan, että kyse on korvaavasta toiminnasta nimenomaan uskonnollisen kasvatuksen ajaksi. Vastauksesta ei kuitenkaan käy ilmi, minkä tyyppistä korvaava toiminta on ollut.

*”Eri katsomusten huomioiminen on luontevampaa jos ryhmässä on eri uskontokuntien edustajia.” (V11)*

Myös V11 kuvailemassa tilanteessa on tulkintani mukaan lähestytty katsomuskasvatusta yksiuskontoisesta näkökulmasta. Hän korostaa, että monikatsomuksellisen kasvatuksen toteuttaminen on luontevampaa, mikäli ryhmässä on eri katsomusten edustajia. Se, että ryhmässä ei ole kuin yhteen uskontokuntaan kuuluvia lapsia ei tarkoita automaattisesti sitä, että he kaikki olisivat katsomuksellisilta taustoiltaan homogeenisiä. Poulter, Riitaoja ja Kuusisto (2015, 116) toteavat, että yhdessä lapsiryhmässä voi olla 20 erilaista tapaa olla luterilainen.

*”Ryhmässä on kuitenkin jo aikaisemmin ollut eri uskontokuntiin kuuluvia lapsia, joten toimintaa on aikaisemminkin tullut pohdittua siten, että kaikkia lapsia kohdeltaisiin tasavertaisina.” (V21)*

Moniuskontoisen lähestymistavan lähtökohtana on eri katsomusten tasa-arvoinen huomioiminen (Ubani 2015, 89), jonka V21 on ottanut kertomansa mukaan huomioon. Kuten vastauksesta käy ilmi, kyse ei kuitenkaan ole suoraan uudistuneen Vasun edellyttämästä muutoksesta vaan vastaaja on kokenut muutoksen tarpeelliseksi jo aiemmin lapsiryhmän moninaistuesssa. Ubani (2015) ei näe kuitenkaan moniuskontoista lähestymistapaa täysin ongelmattomana, koska tällöin aiheiden käsittely voi jäädä pinnalliseksi. (Ubani 2015, 89–90.)

*”– Eri uskonnot eivät vielä näy kovinkaan paljon päiväkodissa.” (V20)*

V20 vastaus herättää kysymyksen uskontojen moninaisuuden näkymättömyydestä päiväkodin arjessa. Onko kyse siitä, että ryhmien lapsiaines on sellainen, että eri uskontojen edustajia ei

ole vai siitä, että uskontojen ei anneta näkyä päiväkotien arjessa? V20 vastasi oman ryhmänsä osalta tähän toisessa kysymyksessä, sillä hän kertoi, että tällä hetkellä kaikki hänen ryhmänsä lapset kuuluvat luterilaiseen kirkkoon. Tästä kuitenkin herää jatkokysymys, että onko se riittävä syy olla käsittelemättä muita katsomuksia arjessa? Sanatarkasti Vasussa sanotaan, että ”tutustumisen kohteena on lapsiryhmässä läsnä olevat uskonnot ja muut katsomukset” (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2016, 43). Entä jos lapsiryhmässä ei todella ole lapsia erilaisilla katsomuksellisilla taustoilla? Tämä on kuitenkin täysin mahdollista ja varmasti arkipäivää monissa ryhmissä. Tarvitseeko silloin arjessa ottaa huomioon muita katsomuksia? Jos lukee ja tulkitsee Vasua kirjaimellisesti, niin ei tarvitse. Mutta jos miettii asiaa laajemmin siltä kannalta, millaiseen yhteiskuntaan lapset kasvavat, olisi monipuolisemmalle katsomuskasvatukselle tarvetta. Kuten Vasussakin sanotaan, katsomuskasvatus tukee samalla myös esimerkiksi lasten kulttuurisia taitoja ja laaja-alaista osaamista (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2016, 43).

### 4.3 Katsomuksellinen kompetenssi

Tutkielmassani halusin selvittää myös sitä, millaisia valmiuksia lastentarhanopettajat kokevat omaavansa katsomuskasvatuksen toteuttamiseksi. Varhaiskasvatuksen uskonnollista kasvatusta käsittelevässä kirjallisuudessa käytetään toistensa lähikäsitteinä termejä katsomuksellista kompetenssia, katsomustietoisuutta ja -sensitiivisyyttä. Lyhyesti määriteltynä **katsomuksellinen kompetenssi** on ennen kaikkea valmiutta kohdata erilaisia katsomuksia ja arvostaa niiden moninaisuutta (Kallioniemi, Kuusisto & Ubani 2017, 40; Poulter 2015, 132). **Katsomustietoisuus** puolestaan tarkoittaa katsomusten moninaisuuden tiedostamista ja hyväksymistä (Laminmäki-Vartia & Kuusisto 2017, 133). **Katsomussensitiivisellä** kasvatusotteella tarkoitetaan herkkyyttä tunnistaa ja hyväksyä katsomusten eroja asettamatta niitä arvojärjestykseen (Ubani 2015, 84). Jokainen edellä kuvattu lähtökohta on tärkeä katsomuskasvatuksen kannalta. Koen, että tässä yhteydessä osaamista kuvaa parhaiten katsomuksellisen kompetenssin käsite, jonka määrittelen vielä laajemmin. Kompetenssia käytetään yleensä kuvaamaan yksilön tietoa, taitoa ja asenteita, joita tarvitaan työstä suoriutumiseksi (Laitinen 2014, 40–41).

Katsomuksellisen kompetenssin käsitteeseen on kaksi lähestymistapaa. Se voi olla yksilön subjektiivinen kokemus tai pedagoginen päämäärä. Käsitteellä tarkoitetaan yleisesti yksilön tiedollista sivistyneisyyttä erilaisista katsomuksista (Poulter 2015, 133–134). Toisekseen sillä voidaan tarkoittaa yksilöiden kykyä käsitellä omaa uskonnollisuuttaan sekä kykyä arvostaa muiden

katsomuksia (Kallioniemi 2003, 95). Katsomuksellinen kompetenssi voi olla myös osa yhteiskunnan kasvatus- ja sivistystehtävää eli varhaiskasvatuksen näkökulmasta osa katsomuskasvatuksen tavoitteita (Kallioniemi, Kuusisto & Ubani 2017, 40; Poulter 2015, 133; Kallioniemi 2003, 95). Pedagogisena päämääränä se tarkoittaa elämän katsomuksellisen ulottuvuuden ja toisistaan poikkeavien katsomusten läsnäolon hyväksymistä osana kasvatusta (Lamminmäki-Vartia & Kuusisto 2015, 153). Ajateltaessa katsomuksellista kompetenssia uskonnollisen kasvatuksen päämääränä, se perustuu ajatukseen siitä, että katsomuksiin liittyvä oppiminen kuuluu osaksi ihmisen kasvua ja kehitystä (Kallioniemi 2003, 95). Taito ymmärtää katsomuksia osana monimuotoisuutta on tärkeää (Poulter 2015, 133), mikä on tiedostettu Vasun laaja-alaisen osaamisen taidoissa (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2016, 21–24; 43–44).

*”Aika huonosti pystyn ottamaan huomioon eri uskontojen erityispiirteet. Olisi hyvä saada lisäkoulutusta tähän katsomuskasvatukseen ja eri uskontojen huomioimiseen lapsiryhmässä.”* (V19)

Yksi katsomuskasvatuksen toteutukseen liittyvä ongelma voi olla varhaiskasvattajien puutteellinen tieto erilaisista katsomuksista. Jossain tapauksessa ongelma voi olla myös, että kasvattajilta ei edes löydy halua tutustua vieraampiin katsomuksiin tarkemmin. (Lamminmäki-Vartia 2015, 138.) Kyselyyni vastaajista useampi, kuten V19, koki, että heidän tietotaitonsa niistä ei ole riittävä. Varsinaista muutosvastarintaa ei kuitenkaan ilmennyt, vaan vastaajat suhtautuivat kohtalaisen avoimin mielin muutokseen. Varhaiskasvattajien tulisi voida kehittää katsomuksellista kompetenssiaan ammatillisesta näkökulmasta, jotta monipuolinen katsomuskasvatus olisi aidosti osa varhaiskasvatusta (Lamminmäki-Vartia 2017, 50). Tieto ja taito ovat kaksi kolmesta kompetenssiin sisältyvästä piirteestä (ks. Laitinen 2014, 40–41). Tarve lisäkoulutukselle, eli tiedon lisäämiselle ja taidon kehittämiseksi, nousi esiin useammista vastauksista. Käsitykseni mukaan vastaajat kokivat tarvitsevansa lisää tietoa erilaisista katsomuksista ja niiden perinteistä. Lisäksi he kaipaivat konkreettisia vinkkejä siihen, miten katsomuskasvatusta voisi toteuttaa lapsiryhmässä.

*”Tietoa ja materiaalia on ja asenne kohdillaan, joten uskon pystyväni huomioimaan eri katsomusten ja uskontojen erityispiirteet toiminnan suunnittelussa”* (V6)

V6 nosti esiin kasvattajien asenteen tärkeyden katsomuskasvatuksessa. Asenne on kolmas Laitisen (2014, 40–41) määrittelemistä kompetenssin osa-alueista. Kasvattajien avoin ja myönteinen asenne erilaisista katsomuksista kohtaan on olennainen sen toteutukselle. He toimivat malliesimerkkeinä lapsille, joten siinäkin mielessä oikea asenne on merkityksellinen. Poulterin

(2015, 133–134) mukaan katsomuksellisen kompetenssin saavuttaminen edellyttää halua eettisesti orientoituneeseen ajatteluun ja toimintaan katsomusten näkökulmasta. Pohjan katsomukselliselle kompetenssille luo omien arvojen tiedostaminen. Tiedollisten asioiden lisäksi kompetenssiajattelussa korostuu asenteiden ja toimintavalmiuksien kehittäminen. (Poulter 2015, 133–134.) Myös itselleni jäi tutkimusilmiöön tutustumisen yhteydessä sellainen kuva, että asenteiden ja toimintavalmiuksien kehittäminen ovat tärkeitä. Tietoakin tietenkin tarvitaan, mutta ennen kaikkea oikeanlaista, avointa ja positiivista asennetta, halua oppia uutta ja valmiuksia kehittää totuttuja toimintatapoja.

#### **4.4 Yhteenveto luvusta**

Lastentarhanopettajat pohtivat vastauksissaan monipuolisesti katsomuskasvatukseen liittyviä asioita. Edellisessä luvussa totesin, että muutos ei ole vielä ollut toivotunlainen. Ajattelen, että muutosta edistää kuitenkin se, että aihe on selkeästi mietityttänyt vastaajia. Tässä jälkimmäisessä tulosluvussa korostuu lisäksi se, että erilaisia näkökulmia ja mielipiteitä on yhtä monta kuin vastaajiakin eikä voi yksiselitteisesti sanoa, että joku näkökulma tai mielipide olisi parempi kuin toinen.

Vastauksissa esiin noussut näkökulma kulttuurin ja uskonnon suhteesta on tärkeä pohdittaessa katsomuskasvatusta. Sen toteutus vaatii henkilöstöltä pohdintaa, tiedonhankintaa ja suunnitelmallisuutta. Työyhteisöissä olisi hyvä pohtia ainakin yleissivistävän katsomuskasvatuksen ja uskonnon harjoittamisen eroja. Lisäksi olisi syytä pohtia kulttuuriperinnön ja uskonnon välistä suhdetta siitä näkökulmasta, mikä on kulttuuriperinteen siirtoa ja mikä uskontokasvatusta. (ks. esim. Lamminmäki-Vartia 2017, 53; Lamminmäki-Vartia & Kuusisto 2017, 146–147.) Katsomuskasvatuksen näkökulmasta olisi tärkeä pohtia, mitkä uskonnollisen kasvatuksen sisällöt ovat kulttuurisesti niin tärkeitä, että niiden välittäminen kaikille suomalaisessa yhteiskunnassa eläville on välttämätöntä (Kallioniemi 2000, 139). Ajatukset edellä mainituista aiheista ovat osin subjektiivisia ja siksi koen, että työyhteisöissä on tärkeä pohtia ja keskustella siitä, miten työyhteisön jäsenet käsittävät kulttuurin, perinteiden ja uskonnon välisen suhteen. Poulter, Riitaoja ja Kuusisto (2015) esittävät toisenlaisen näkökulman suomalaisen kulttuurin ja uskonnon välisen suhteen tarkasteluun. Ensinnäkin he korostavat, että suomalainen yhteiskunta on aina ollut monikatsomuksellinen eikä kyse ole varsinaisesti uudesta, maahanmuuton tuomasta näkökulmasta. Lisäksi kirjoittajat ajattelevat, että monista luterilaisista perinteistä puhutaan suomalaisina perinteinä, mikä tekee niistä näennäisesti neutraaleja, vaikka ne ovat lähtökohdiltaan

luterilaisia. Tällainen ajattelutapa on heidän mielestään syrjivä, sillä se tekee erottelua 'suomalaisten' ja 'ei-suomalaisten' välille. (Poulter, Riitaaja & Kuusisto 2015, 110.)

Sitä ei voi kukaan kieltää, etteivätkö lasten katsomukselliset taustat olisi moninaistuneet. On kuitenkin vielä olemassa sellaisia päiväkotiryhmiä, joissa kaikki lapset edustavat samaa katsomustausta eli tässä kontekstissa luterilaisuutta. Jäin pohtimaan, oikeuttaako se yksiuskontoiseen katsomuskasvatukseen? Ainakin aineistoni perusteella muutamat vastaajat kokivat, että tällaisessa tilanteessa erilaisia katsomuksia ei tarvitse huomioida moninaisuuden näkökulmasta. Ajattelen, että katsomuskasvatuskäytänteiden pohtiminen olisi kaikille kasvattajille tärkeää, koska yhteiskunta ja lapsiryhmät muuttuvat koko ajan monikatsomuksellisemmiksi. Vaikka Vasua olisi tulkittu niin, että muutos tällä hetkellä ei ole ajankohtainen, niin tarve monikatsomukselliselle katsomuskasvatukselle tulee todennäköisesti eteen jossain vaiheessa. Koen, että toimintatapoja olisi hyvä pohtia valmiiksi tulevaisuutta varten. Näin kasvattajilla olisi valmius muuttaa toimintatapoja, kun tarve niin vaatii.

Myös tämän luvun sisältö tukee aiemmin esittämäni tulkintaa siitä, että katsomuskasvatuksen toteutusmuodot vaihtelevat eikä voi sanoa, että se olisi vielä sellaista kuin Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet (2016) edellyttäisi. Ubanin (2015) viisivaiheisen katsomuskasvatuksen tarkastelun osalta liikuttiin aineistoni perusteella tasoilla 1–3. Ubanin jaottelun (2015, 90) uskontojen välinen tai sisäinen lähestymistapa eivät heijastuneet vastauksista. Uskontojen välinen lähestymistapa kuvaa sellaista toimintaa, jonka ajattelen olevan tavoitteena Varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden (2016) mukaisessa katsomuskasvatuksessa. Ubanin (2015, 90) mukaan uskontojen välinen lähestymistapa huomioi ympäristön katsomuksellisen moninaisuuden. Siinä on tavoitteena kehittää lasten valmiuksia dialogiin eri katsomusten edustajien kanssa. Lisäksi siinä tarkastellaan rakentavasti katsomusten yhteneväisyyksiä ja eroja. Uskontojen sisäisessä lähestymistavassa uskonnot ja katsomukset olisivat luonnollinen osa arjen kasvatuskäytänteitä niiden omista lähtökohdista käsin. (Uban 2015, 90–91.)

Katsomuksellisen kompetenssin osalta yhteenvedona voisi todeta, että vastaajat, jotka olivat työskennelleet monikulttuurisessa ryhmässä, kokivat, että heillä on riittävästi tietotaitoa katsomuskasvatuksen toteutukseen. Kuitenkin moni koki tarvetta lisäkoulutukselle ja tiedon puute koettiin sen toteutusta estävänä tekijänä. Ei ole olemassa tietoa, miten kunnat ovat tarjonneet lisäkoulutusta katsomuskasvatuksen toteutukseen, mutta en ole ainakaan itse törmännyt konkreettisiin vinkkeihin tai materiaaalipaketteihin, joissa olisi toimintaideoita varhaiskasvatuksen

näkökulmasta. Myös se, että lastentarhanopettajilla ei ole ollut aiemmin juurikaan vastuuta uskonnollis-katsomuksellisen orientaation toteuttamisesta, on voinut osaltaan vaikuttaa siihen, että kynnys ottaa vastuuta katsomuskasvatuksesta, on nyt suurempi.

## 5 Lopuksi

Tässä luvussa kokoaan yhteen päälukujen keskeisimmät tulokset tutkimuskysymysteni näkökulmasta. Millaisena muutos aineiston perusteella näyttäytyi lastentarhanopettajien kokemana? Yhteenvedon jälkeen syvennän tutkielman teon aikana mieleeni nousseita pohdintoja ja esitän tekemiäni johtopäätöksiä. Lisäksi reflektoin tutkielmani toteutusta ja tekemiäni valintoja. Viimeisimpänä pohdin työni uskottavuutta ja eettisyyttä.

### 5.1 Yhteenveto tutkimustuloksista

Palatakseni alussa esittämiini tutkimuskysymyksiin, lastentarhanopettajien kokemukset katsomuskasvatuksesta ja siihen liittyvistä muutoksista vaihtelivat. Sen toteutusmuodot hakivat vielä muotoaan aineistonkeruuhetkellä, eikä tulosten perusteella voi sanoa, että Varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden (2016) edellyttämä muutos olisi näkynyt vastaajien arjessa. Suurin muutos oli vastausten perusteella säännöllisten pikkukirkkojen loppuminen. Näin ollen voi todeta, että lastentarhanopettajilla ei ollut vielä kerrottavaa kokemuksistaan katsomuskasvatuksen toteuttamisesta. Muutos oli kuitenkin selvästi laittanut vastaajia pohtimaan aihetta.

Tulosten perusteella sanoisin, että vastaajat tiedostavat yleisellä tasolla, miksi monikatsomuksellista katsomuskasvatusta tarvitaan. Toiminnan rikastuttaminen moninaisuuden näkökulmasta ei kuitenkaan vielä näkynyt. Suurin osa vastaajista koki muutoksen hyväksi ja tarpeelliseksi, eikä suoranaista muutosvastarintaa ilmennyt. Kärkkäimmät vastaukset koskivat kulttuurin ja uskonnon välistä suhdetta. Niissä korostettiin, että luterilaista kristinuskoa ei voi sivuuttaa suomalaisessa kulttuurissa tapahtuvassa kasvatuksessa. Ajattelen, että vastauksista heijastui niin sanottu yes but -asenne katsomuskasvatusta kohtaan (ks. esim. Viitala 2014; Viljamaa & Takala 2017). Yes but-asenteella tarkoitetaan ehdollista hyväksyntää. Jokin asia koetaan positiivisena tietyin ehdoin tai rajoituksin. (Viitala 2014, 25; Viljamaa & Takala 2017, 222.) Tässä yhteydessä on kyse esimerkiksi siitä, että vastaaja pitää muutosta positiivisena, sillä edellytyksellä, että suomalaisen kulttuuriperinteen siirtäminen seuraaville sukupolville ei kärsi. Katsomuskasvatusta pidettiin hyvänä mallina varhaiskasvatuksen uskonnolliselle kasvatukselle, mutta syitä sille, miksi sitä ei kuitenkaan oltu toteutettu, oli monia. Sitä perusteltiin muun muassa sillä, että ryhmässä ei ollut eri katsomusten edustajia tai vastaajilla ei ollut riittävästi tietoa eri katsomuksista tai siitä millaisia toteutusmuotoja katsomuskasvatuksessa voisi olla.

## 5.2 Pohdinta ja johtopäätökset

Kunnat ja toimintayksiköt ovat tehneet monenlaisia tulkintoja katsomuskasvatuksen toteutusmuodoista Varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden (2016) pohjalta. Pohdin tutkielman teon aikana paljon sitä, että jos tavoitteena on tutustua monipuolisesti eri katsomuksiin ja niiden perinteisiin, palveleeko Vasussa käytetty sanamuoto lapsiryhmässä *läsnä olevista* katsomuksista parhaiten tarkoitustaan. Kirjaimellisesti tulkittuna tämä mahdollistaa tulkinnan, jonka mukaan katsomuskasvatuksessa ei tarvitse huomioida muita kuin valtaväestön uskonto, mikäli lapsiryhmässä ei ole muiden katsomusten edustajia. Katsomuksellinen moninaisuus ei välttämättä näy vielä kaikissa lapsiryhmissä, kuten tämänkin tutkielman aineiston perusteella kävi ilmi. Näen tässä sanamuodossa ongelmana sen, että siinä puhutaan katsomuksista vain lapsiryhmästä käsin ei yhteiskunnan katsomuksellisen moninaistumisen näkökulmasta. Toisaalta on ihan ymmärrettävää, että tutustumisen kohteena on lapsiryhmän erilaiset katsomukset, koska uskonnot ja katsomukset aiheena voi olla lapselle liian abstrakti käsittää, mikäli hänellä ei ole jotain henkilökohtaista tартtumapintaa aiheeseen.

Pohdittuani sanamuotoa, koen, että se on ristiriidassa Varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden (2016) muiden tavoitteiden kanssa. Vasuun (2016, 21–22) on uutena osa-alueena nostettu laaja-alaisen osaamisen kokonaisuus. Laaja-alaisen osaamisen tarpeen on ajateltu nousevan ympäröivän maailman muutoksista. Kulttuurisen osaamisen, vuorovaikutuksen ja ilmaisun -osa-alueeseen sisältyy myös katsomuksellista osaamista. Siinä korostetaan, että tarve sille lisääntyy maailman moninaistumisen myötä. (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2016, 21–23.) Laaja-alaisen osaamisen tavoitteet ovat kaikille yhteisiä, mutta yhden uskonnon lähtökohdista lähtevä katsomuskasvatus ei valmista kaikissa tapauksissa lapsia katsomuksellisen moninaisuuden kohtaamiselle, mikä olisi välttämätön taito nyky-yhteiskunnassa. Näin ollen koen, että yhden uskonnon näkökulmasta lähtevä tulkinta asettaa lapset epätasa-arvoiseen tilanteeseen.

Toisena ääripäänä on tulkinta, jossa karsitaan kaikki uskontoihin ja katsomuksiin viittaavat elementit varhaiskasvatuksen arjesta, mikä oli havaittavissa tämänkin tutkielman aineiston osalta. Katsomuskasvatuksessa tulisi pikemminkin lisätä tarkastelunäkökulmia erilaisiin katsomuksiin kuin karsia niitä. Se tulisi nähdä mahdollisuutena, ei erilaisten katsomusten asettamien rajoitusten kautta. Aineistossani vastaajat kertoivat esimerkiksi siitä, kuinka lasten perhetaustat otetaan huomioon kysymällä huoltajilta, mitä lapset *eivät saa* tehdä katsomuksellisen taustansa vuoksi. Rajoitteiden sijaan huoltajilta voisi selvittää esimerkiksi sitä, mitä he pitävät katsomuksessaan tärkeänä ja millaisia asioita he haluaisivat, että lapsen päiväkotiryhmässä käsitellään.



Monipuolisella ja erilaiset katsomukset huomioivalla kasvatuksella on merkittävä rooli lasten kasvun tukemisessa. Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet (2016, 43–44) asettaa katsomuskasvatukselle tavoitteeksi lasten katsomuksellisen identiteetin kehityksen tukemisen sekä kulttuurisen osaamisen tukemisen ja vuorovaikutusosaamisen lisäämisen. Lisäksi Vasussa on asetettu tavoitteeksi lisätä kunnioitusta ja ymmärrystä eri katsomuksia kohtaan. Ottaen huomioon vielä sen, jo todetun seikan, että Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet (2016) on nykyisellään velvoittava asiakirja, on katsomuskasvatuksen osalta tultava muutoksia.

Uudistuksen suurimmat muutokset ovat olleet käsitteen vaihtaminen ja asiakirjan velvoittavuus. Käsitteen osalta suurin muutos on se, että uskonto on korvattu katsomuksen käsitteellä. Luulisin, että käsitteen muutoksella on tavoiteltu sitä, että katsomuskasvatus ei sisältäisi vain valtauskonnon näkökulmia. Periaatteessa jo uskonnollis-katsomuksellisessa orientaatioissa olisi ollut tavoitteena tutustua erilaisten katsomusten perinteisiin laajemmin. Aiemmin Vasussa (2005, 29) puhuttiin lapsia lähellä olevista uskonnoista ja katsomuksista. Ajattelen, että nyky-yhteiskunnassa on muitakin lapsia lähellä olevia katsomuksia kuin luterilaisuus. Varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden (2005) ollessa suositusluontoinen ohjausasiakirja, se mahdollisti millaisia käytäntöjä tahansa. Käytännössä, kuten tässäkin tutkielmassa ilmeni, uskontokasvatus oli useimmiten ulkoistettu seurakuntien taholle. Nyt, Vasun (2016) ollessa velvoittava, se haastaa varhaiskasvattajia pohtimaan katsomuskasvatuksen käytänteitä. Kuten jo edellä totesin, myös uusi Vasu on tuottanut erilaisia tulkintoja katsomuskasvatuksen järjestämisestä, mutta mikään tulkinta ei poista sitä faktaa, että päävastuu siitä tulisi olla varhaiskasvattajilla.

Lopullisesta työstä jäi kokonaan pois yksi kyselylomakkeella olleista kysymyksistä. Kysymys koski sitä, millaisia toiveita huoltajilta on tullut katsomuskasvatuksen toteutukseen liittyen. Pois jättämäni aihealue tarjoaisi mahdollisuuden myös jatkotutkimusaiheeksi. Olin alun perin ottanut sen yhdeksi kysymykseksi, koska uudessa Vasussa korostetaan paljon huoltajien kanssa tehtävää yhteistyötä. Kysymykseen tulleiden vastausten tarkastelu ei kuitenkaan löytänyt luontevaa paikkaa tutkimusraportissa. Vastausten perusteella huoltajien toiveita kuunnellaan. Toiveet ovat koskeneet suurimmaksi osaksi sitä, millaiseen toimintaan lapset saavat tai eivät saa osallistua katsomuksellisen taustansa perusteella. Lisäksi huoltajilla on ollut ruokavalioon liittyviä toiveita, joita luonnollisesti kunnioitetaan. Tulkitsin kuitenkin vastauksia niin, että huoltajien toiveet eivät suoranaisesti liittyneet katsomuskasvatukseen vaan ne ovat olleet vastaavalaisia aiemminkin. Uusi tilanne katsomuskasvatuksen osalta voi olla huoltajille epäselvä. Lapsen osallistuminen yleissivistävään katsomuskasvatukseen kuuluu hänen oikeuksiinsa, eivätkä huoltajat voi periaatteessa kieltää lapsiaan osallistumasta siihen. On erittäin tärkeää, että siinä

tapauksessa asioita käsitellään aidosti yleissivistävästä näkökulmasta eikä katsomuskasvatukseen yritetä piilottaa uskonnon harjoittamisen elementtejä. Avoimuus ja luottamuksen ylläpitäminen luovat pohjan huoltajien kanssa tehtävälle yhteistyölle. Tarvittaessa lapsen huoltajilta tulee kysyä lupa tapauskohtaisesti, mikäli päiväkotipäivä sisältää uskonnon harjoittamiseen liittyviä elementtejä (Opetushallitus 2018).

Johdannon alussa esitin kysymyksen, saako päiväkodeissa vielä puhua Jeesuksesta? Tulkintani mukaan saa. Päiväkodeissa saa yhtälailla puhua myös Allahista, Buddhasta ja muista jumalhahmoista. Katsomuskasvatuksessa ei ole tarkoituksena neutralisoida katsomuksiin liittyviä aiheita. Esimerkiksi kristinuskon perinteistä kertominen ei ole kiellettyä, eikä niistä voi kertoa kertomatta Jeesuksesta. Lasten kanssa saa keskustella esimerkiksi siitä, miksi joihinkin uskontoihin kuuluu paastoaminen tiettyinä ajankohtana tai miksi joissakin uskonnoissa ei vietetä juhlia. Ajattelen, että tärkeintä ei ole se mistä saa puhua tai mistä ei saa puhua, vaan se *miten* asioista puhutaan. Katsomuskasvatuksessa tulisi huomioida katsomusten moninaisuus, eikä näin ollen voi olla, että kristinuskon näkökulma on enää ainoa, mistä käsin katsomuksiin liittyviä aiheita käsitellään. Siinä, miten asioista puhutaan, on syytä muistaa myös aikuisen ja lapsen välinen valtasuhde. Lapset pitävät totuutena sitä, mitä aikuiset sanovat.

Katsomuskasvatus mahdollistaa monenlaisia jatkotutkimusaiheita. Yksi kiinnostavimmista aiheista olisi selvittää valtakunnallisesti katsomuskasvatuksen toteutusmuotoja. Millaisia tulintoja kunnissa on tehty? Ensimmäinen toimintavuosi Vasu-uudistuksen jälkeen on takana, joten tutkittavilla voisi olla nyt enemmän kerrottavaa katsomuskasvatuksesta kuin tämän tutkielman aineistonkeruuhetkellä. Aihetta voisi lähteä tutkimaan myös eri henkilöryhmien näkökulmista. Tässä tutkielmassa tarkastelin aihetta lastentarhanopettajien näkökulmasta, mutta sitä voisi yhtälailla tarkastella esimerkiksi päiväkodin johtajien, huoltajien tai lasten näkökulmasta, jolloin tutkimus tarjoaisi erilaisia lähestymistapoja katsomuskasvatukseen.

### **5.3 Pohdintaa tutkielman toteutuksesta**

Tutkimuksen tekoon kuuluu lukuisia valintoja, aina aiheen valinnasta siihen, mitä asioita tuodaan esiin tutkimusraportissa. Valinnoille on oltava jokin perustelu. Jälkeenpäin arvioituna kaikki valinnat eivät välttämättä ole olleet niin onnistuneita kuin toiset. Tutkielmassani olen tyytyväinen aiheeni valintaan. Katsomuskasvatus osoittautui yhtä mielenkiintoiseksi tutkimusaiheeksi kuin olin alun perinkin ajatellut. Yksittäisistä valinnoista itseäni on mietityttännyt eniten

aineistonkeruu. Aineistonkeruun laajentaminen sosiaalisen median kautta kerättäväksi olisi todennäköisesti tuottanut laajemman aineiston kuin, mitä aineistoni lopulta oli. Toisaalta Oulussa kerätty aineisto mahdollisti aiheen tarkastelun yhden alueen näkökulmasta. Esimerkiksi tässä tutkielmassa konteksti näkyi vahvasti pikkukirkko -kulttuurissa. Aineistoni jäi verrattain pieneksi siihen nähden, että kyselyn olisi pitänyt tavoittaa moninkertainen määrä oululaisia lastentarhanopettajia. Laadullisessa tutkimuksessa ei kuitenkaan ole tarkoitus saada yleistettäviä tutkimustuloksia (Tuomi & Sarajärvi 2018, 86). Koen, että pieneksi jäänyt aineisto on yksi tutkielmani heikkouksista, vaikka laadullisessa tutkimuksessa aineiston koko ei olekaan niin merkityksellinen edellä mainitusta syystä. Yksittäiset vastaukset olivat kattavia eikä niiden joukossa ollut juurikaan muutaman sanan mittaisia vastauksia. Vastauksista ilmeni monia eri näkökulmia kasvatukseen ja kokonaisuutena olen tyytyväinen aineiston antiin tutkielmani kannalta.

Olen alusta asti tiedostanut, että sähköpostitse jaetun tiedotteen kautta voi olla vaikea saada vastaajia. Kuten vastausten määrästä on huomattavissa, kato on ollut suurta. Mahdollisia syitä sille voi olla useita. Ensinnäkin korkeakoulukaupungissa vastaavia pyyntöjä tulee vuositasaalla paljon. Toisekseen en voi tietää ovatko kaikki päiväkodinjohtajat edes välittäneet pyyntöäni eteenpäin. Lastentarhanopettajille sähköposti ei ole koko ajan auki oleva työväline, joten viesti on voinut jäädä huomaamatta, jos sähköpostin käy vain vilkaisemassa silloin tällöin. Tästä näkökulmasta ajateltuna paperikysely olisi voinut olla tehokkaampi tapa kerätä aineisto, mutta se olisi edellyttänyt taloudellisia resursseja. Tietenkin on mahdollista, että jokin kyselyni piirre ei houkuttellut vastaamaan. Toinen vaihtoehto olisi ollut tehdä haastatteluja, mutta koin, että aiheeseen sopii hyvin kyselylomake, varsinkin kun aineistonkeruu tapahtui lopulta lyhyellä aikataululla. Haastattelun etuna olisi ollut keskustelunomaisuus ja lisäkysymysten esittämisen mahdollisuus, mikä olisi varmasti ollut antoisaa.

Suppean aineiston lisäksi koen, että toinen tutkielman heikkouksista on vähäinen tieteellisten lähteiden määrä. Suomessa varhaiskasvatuksen uskonnollisesta kasvatuksesta ei ole juurikaan tehty vertaisarvioitua tutkimusta. Epävirallisempia, suomalaisten uskontokasvatustutkijoiden tekemiä, artikkeleita kuitenkin löytyy, joten olen hyödyntänyt niitä. Myös varhaiskasvatuksen uskontokasvatukseen liittyvä kansainvälinen tutkimus on vähäistä. Olen tutustunut muutamainkin tutkimukseen, mutta useimmissa sovellettavuuden ongelmaksi nousee täysin erilainen yhteiskunnallinen konteksti. Sekä varhaiskasvatusjärjestelmä että uskonnollisen kasvatuksen asema ovat eri maissa hyvin erilaisia. Joissain maissa esimerkiksi kirkon ja valtion suhde on paljon kiinteämpi, mikä vaikuttaa uskonnollisen kasvatuksen järjestämiseen.

Suurimmat vaikeudet tutkielman toteutuksen aikana oli analyysin aloittamisessa. Mietin paljon, voinko sanoa tutkivani kokemuksia, koska aihe on sellainen, minkä toteuttamisesta vastaajilla ei vielä ole kokemusta. Näkökulman laajentaminen katsomuskasvatukseen laajemmin ilmiönä, ei vain varhaiskasvatuksen yhtenä toimintamuotona, auttoi ajattelemaan, että kyse on kokemuksen tutkimisesta. Tutustuttuani fenomenologis-hermeneuttiseen tutkimusmenetelmään, se alkoi pian tuntumaan parhaimmalta vaihtoehdolta myös analyysin lähestymistapana ja laadullisen analyysin spiraali toimi hyvänä lähtökohtana analyysin etenemisen mallintamiselle. Ilmiöajattelu vahvisti sen, että päädyin käyttämään maatuskamallia tämän työni rakenteessa. Ajattelen, että maatuskamalli sopii rakenteena hyvin tutkimusaiheeseen, josta on tehty vain vähän aiempaa tutkimusta. Nyt, kun teorian tieto, aiemmat tutkimukset ja tämän tutkielman yhteydessä kerätty aineisto kulkevat rinnakkain käsittelyluvussa, on se lukijaystävällisempi, kun raportissa ei esiinny turhaa toistoa. Käyttämäni rakenne selkeyttää lukijalle sitä, että olen tarkastellut aineistoa ja ilmiötä kahdesta eri näkökulmasta.

Keräsin kyselylomakkeella vastaajilta muutamia taustatietoja heistä (ks. liite 3), mutta en kuitenkaan tarkastellut analyysissä vastauksia niiden näkökulmasta. Päätin jättää taustatiedot vastausten yhteydestä pois, koska ne eivät olleet olennaisia tulkinnan kannalta. Taustatiedoilla ei vaikuttaisi tämän tutkielman aineiston osalta olevan vaikutusta siihen, miten vastaajat kokivat katsomuskasvatuksen ja siihen liittyvät muutokset.

#### **5.4 Tutkielman uskottavuus ja eettisyys**

Perinteisesti tutkimuksen luotettavuutta on arvioitu *validiteetin* (pätevyys) ja *reliabiliteetin* (luotettavuus) käsitteiden kautta. Ongelmana on se, että kyseiset mittarit on luotu määrällisen tutkimuksen tarpeisiin, joten niiden sopivuutta laadulliseen tutkimukseen on kyseenalaistettu. (Tuomi & Sarajärvi 2018, 160; Soininen & Merisuo-Storm 2009, 164.) Laadullisen analyysin luotettavuuden arvioinnille ei ole olemassa vakiintuneita määritelmiä. Yhtenä vaihtoehtona on ehdotettu, että laadullisessa tutkimuksessa tarkasteltaisiin tutkimuksen *uskottavuutta* (trustworthiness) (Soininen & Merisuo-Storm 2009, 165; Connelly 2016, 435). Ehkä yleisin laadullisen tutkimuksen luotettavuutta uskottavuuden kautta tarkasteleva malli perustuu alun perin Lincolnin ja Guban vuonna 1985 muotoilemaan luokitteluun uskottavuuden kriteereistä (ks. esim. Soininen & Merisuo-Storm 2009; Connelly 2016). Termien suomennoksissa on ollut tutkimuskohtaisesti erilaisia variaatioita (ks. esim. Tuomi & Sarajärvi 2018, 162), mutta olen käyttänyt tässä yhteydessä Soinisen ja Merisuo-Stormin (2009) esittämiä käännöksiä.

Connellyn (2016, 435) mukaan *vastaavuudessa* tarkastelun kohteena on se, kuinka hyvin tutkimus noudattaa valitun menetelmän yleisiä periaatteita. Hyödyntämäni fenomenologis-hermeneuttinen lähestymistapa on lähtökohdiltaan ja menetelmiltään aika väljä. Perimmäisenä tarkoituksena on ymmärtää syvällisesti tutkittavaa ilmiötä ja vastaajien kokemuksia. Koen, että valitsemani lähestymistapa on ollut paras mahdollinen vaihtoehto tutkielmani kannalta. Ymmärrykseni katsomuskasvatuksesta ja vastaajien kokemuksista on syventynyt tutkimusprosessin edetessä, kun olen perehtynyt laajemmin aiheen kontekstiin ja aineistooni. Vastaavuuden näkökulmasta totuudessa pysyminen tutkimustuloksia esitettäessä on tärkeää (Connelly 2016, 435). Tutkimustulosten avoimuutta lisää monipuoliset aineistolainaukset, joita olen käyttänyt analyysin yhteydessä. Aineistolainauksen tarkoituksena on havainnollistaa analyysissä tapahtuvaa päättelyä (Vilka 2015, 198). Vilkan (2015, 196) mukaan vastaavuus voi tarkoittaa myös tutkimustulosten vastaavuutta tutkimukselle asetettuihin päämääriin. Sitä voi tarkastella esimerkiksi hyödyntämällä aiempien tutkimusten tuloksia vertailemalla niitä nyt saatuihin tuloksiin (Vilka 2015, 196). Tutkimustulokset vastaavat hyvin alussa asetettuihin tutkimuskysymyksiin. Katsomuskasvatus on monitahoinen ilmiö ja vastaajilla oli monenlaisia kokemuksia ja näkemyksiä aiheesta. Tutkimusraportissa olen peilannut tutkimustuloksiani aiempiin tutkimuksiin.

*Vahvistettavuudella* arvioidaan tutkimuksen ja tutkimustulosten johdonmukaisuutta ja toistettavuutta. Tutkijan tavoitteena on olla objektiivinen. (Connelly 2016, 435.) Avoimuuden kautta lukijoilla on mahdollisuus tarkastella johdonmukaisuutta. Olen kertonut työssäni yksityiskohtaisesti tutkielman kulusta ja erilaisista valinnoista aukikirjoittamalla ja perustelemalla valintoja sekä refleктоimalla omaa toimintaani läpi tutkimusprosessin. Yksityiskohtainen kuvaus mahdollistaa tutkimuksen toistettavuuden. Aineistonkeruumenetelmänä sähköinen kyselylomake on sellainen, että tutkijana minulla ei ole ollut mahdollista vaikuttaa vastaajien vastauksiin, joten tutkimustulokset ovat niiltä osin objektiivisia. Myös analyysissä olen pyrkinyt parhaani mukaan objektiiviseen tulkintaan.

*Siirrettävyydellä* Connellyn (2016, 435–436) tarkoittaa tutkimustulosten siirrettävyyttä toiseen kontekstiin. Soinisen ja Merisuo-Stormin (2009, 166) mukaan siirrettävyys riippuu siitä, kuinka samanlaisia tutkimusten kontekstit ovat. Ajattelen, että tämän tutkielman yhteydessä tutkimustulokset ovat vain joiltain osin siirrettävissä. Kyselyni tuottamat tulokset ovat aikaan ja paikkaan sidottuja, joten eri kontekstissa toteutettu tutkimus antaisi mahdollisesti hyvin erilaisia vastauksia. Kuitenkin vastaavanlaisella paikkakunnalla, jossa lasten erilaisten katsomusten

huomiointi ei ole vielä osa arkea, voisivat tulokset olla samankaltaisia. Esimerkiksi pääkaupunkiseudulla tilanne on todennäköisesti toinen, kun aiheeseen liittyvistä asioista on täytynyt käydä keskustelua jo vuosia sitten. Laadullisessa tutkimuksessa tulee muistaa sen ainutlaatuisuus. Siitä huolimatta, että olen kuvannut tutkielman toteutuksen yksityiskohtaisesti, ei voida olettaa, että toinen tutkija saisi samanlaisia tuloksia toistettuaan tutkimuksen. Vaikka käytössä olisi sama aineisto, voi tutkijoiden tulkinnat siitä olla erilaisia. Niihin voi vaikuttaa muun muassa tutkijoiden erilaiset esiymmärrykset tutkimusilmiöstä. (Vilkkä 2015, 197.)

Connellyn (2016, 435) jaottelussa *luotettavuuden* -kriteerillä tarkoitetaan pitkälti samaa kuin reliabiliteetilla määrällisessä tutkimuksessa. Myös Saaranen-Kauppinen ja Puusniekka (2006) kirjoittavat artikkelissaan siitä, että vaikka validiteetin ja reliabiliteetin käsitteitä on kritisoitu laadullisen tutkimuksen yhteydessä, luotettavuus on sellainen kriteeri, josta molemmissa tutkimusperinteissä ollaan samaa mieltä. Tosin laadullisessa tutkimuksessa on lisäksi omia luotettavuuden kriteerejä. Tämän tutkielman yhteydessä luotettavuutta lisäävä tekijä on esimerkiksi tutkimusprosessin läpinäkyvyys (ks. esim. Vilkkä 2015, 197; Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2012, 232). Olen kertonut tarkasti aineistonkeruun vaiheista sekä analyysin etenemisestä, jotta lukijat saisivat käsityksen tutkielman toteutuksesta. Myös kyselylomakkeen testaaminen etukäteen, kuten olen tehnyt, lisää tutkielman luotettavuutta. Olen perustellut tutkielman toteutukseen liittyviä valintoja kuvatessani tutkielman etenemistä.

Tutkimuksen eettisyyden peruseräitä on määritelty useissa yhteyksissä (esim. Lichtman 2013, 52-55, Saaranen-Kauppinen & Puusniekka 2006, Kuula 2011). Käytän tutkielmassani perinteiseksi miellettyä aineistonkeruutapaa eli kyselylomaketta, hyödyntäen internettiä tekniiksenä aineistonkeruuvälineenä. Internettutkimuksessa noudatetaan hyvin pitkälle samoja eettisiä lähtökohtia kuin muissakin tutkimuksissa. Olen noudattanut tutkielman eri vaiheissa tutkimuseettisiä ohjeita. Kysely kohdennettiin täysi-ikäisille henkilöille ja vastaaminen perustui vapaaehtoisuuteen. Kyselyssä ei kerätty yksilöiviä henkilötietoja eikä vastauksia siten voi yhdistää vastaajiin. Minulla on tiedossani ainoastaan päiväkodit, joihin olen kyselyn lähettänyt. En tunne kyseisten päiväkotien henkilöstöä enkä kerännyt kyselyssä tietoa siitä, mistä päiväkodeista vastaajat ovat. Olen kertonut avoimesti, että aineisto on kerätty Oulun kaupungin päiväkodeista. Usein tutkimuksissa ei kerrota tutkimuspaikkakuntaa, mutta tässä yhteydessä koin sen kertomisen olennaiseksi kontekstin ymmärtämisen kannalta. Kaupungin kertominen avoimesti ei vaaranna vastaajien anonymiteettiä, koska muut taustatiedot ovat suppeat. Taustatiedoista ei voi päätellä satojen oululaisten lastentarhanopettajien joukosta, ketkä kyselyyni ovat vastanneet.

Käsittelin vastauksia luottamuksellisesti koko tutkimusprosessin ajan. Kyselyyn vastanneet saivat lyhyen saatekirjeen, jonka lisäksi heillä oli mahdollisuus tutustua tutkimussuunnitelmaan ennen kyselyyn vastaamista. Kyselyn alussa oli lyhyt intro tutkimukseni tarkoituksesta ja siinä kerrottiin, että vastaamalla kyselyyn vastaajat antavat suostumuksensa käyttää vastauksia tutkimustarkoitukseen. Tutkimusetiikan näkökulmasta uskonnot mielletään arkaluontoiseksi aiheeksi (Kuula 2011, 93). Oma vakaumuksellisuus voi ymmärrettävistä syistä olla hyvin henkilökohtainen ja arkaluontoinen asia. Tässä tutkielmassa käsittelen aihetta ammatinharjoittamisen näkökulmasta eikä kyselyssä kysytä vastaajien omasta vakaumuksesta.

## Lähteet

- Alasuutari, Maarit & Raittila, Raija. (2017). *Varhaiskasvatustutkimuksen kaksi vuosikymmentä: tieteenalat, kysymyksenasettelut ja metodit*. Kasvatus & Aika 3/2017. 51–59.
- Alasuutari, Pertti. (2011). *Laadullinen tutkimus 2.0*. Tampere: Vastapaino
- Anttila, Pirkko. (2006). *Tutkiva toiminta ja ilmaisu, teos, tekeminen*. Hamina: Akatiimi.
- Benjamin, Saija, Laine, Marja & Kallioniemi, Arto. (2015). Varhaiskasvatuksen kulttuuriperintökasvatus yhteiskunnallisessa murroksessa. Teoksessa: Martin Ubani, Saila Poulter & Arto Kallioniemi (toim.) *Uskonto lapsuuden kulttuureissa*. Helsinki: Lasten Keskus. 179–207
- Connelly, Lynne M. (2016). *Trustworthiness in Qualitative Research*. MedSurg Nursing 25 (6). 435–436
- Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014. Helsinki: Opetushallitus [https://www.oph.fi/download/163781\\_esiopetuksen\\_opetussuunnitelman\\_perusteet\\_2014.pdf](https://www.oph.fi/download/163781_esiopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf)
- Hiekkavuo, Aino. (2017). Kuuden suurimman kaupungin varhaiskasvatuksen palvelut ja kustannukset 2016. Kuusikko-työryhmän julkaisusarja 6/2017. [https://www.hel.fi/hel2/tietokeskus/julkaisut/pdf/17\\_09\\_08\\_Kuusikko\\_varhaiskasvatus\\_2016.pdf](https://www.hel.fi/hel2/tietokeskus/julkaisut/pdf/17_09_08_Kuusikko_varhaiskasvatus_2016.pdf)
- Hilksa, Päivi. (2003). Juhlapyhien vietto monikulttuurisessa päiväkodissa. Teoksessa: Arto Kallioniemi, Antti Räsänen & Päivi Hilksa (toim.) *Lapsen sielun maisema*. Helsinki: Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitos.
- Hirsjärvi, Remes & Sajavaara. (2012). Tutki ja kirjoita. Helsinki: Tammi.
- Hokkanen, Pete. (2014). *Uskonnonvapaus monikulttuuristuvassa koulussa*. Vaasa: Acta Waasensia, 307. [https://www.univaasa.fi/materiaali/pdf/isbn\\_978-952-476-553-4.pdf](https://www.univaasa.fi/materiaali/pdf/isbn_978-952-476-553-4.pdf)
- Härkönen, Ulla. (2003). *Mitä termit varhaiskasvatus ja esiopetus tarkoittavat?* Joensuu: Joensuun yliopisto. <http://www.oppi.uef.fi/wanda/users/uharkone/verkot/tutkimus2003.pdf>
- Innanen, Tapio. (2006). *Uskonnon opettamista ja oppimista maalaisyhteisössä. Paikkakuntatutkimus Kallilahden kyläkoulun ajalta ja alueelta*. Joensuu: Joensuun yliopisto
- Kafle, Narayan Prasad. (2013). *Hermeneutic phenomenological research method simplified*. Bodhi: An Interdisciplinary Journal, 5(1). 181–200
- Kaleva (18.10.2017). Pikkukirkot lopetettu Oulussa.
- Kalliala, Marjatta. (2015). Uskonto, kulttuuri ja lapsuus. Teoksessa: Martin Ubani, Saila Poulter & Arto Kallioniemi (toim.) *Uskonto lapsuuden kulttuureissa*. Helsinki: Lasten Keskus.



- Kallioniemi, Arto. (1995). Uskonnollinen ja katsomuksellinen yleissivistys uskonnonopetuksen tavoitteena. Teoksessa: Seppo, Tella (toim.) *Juuret ja arvot. Etnisyys ja eettisyys – aineen opettaminen monikulttuurisessa oppimisympäristössä*. Ainedidaktiikan symposiumi Helsingissä 3.2.1995. Helsinki: Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitos. 107–120
- Kallioniemi, Arto. (2000). *Helsinkiäisten lastentarhanopettajien käsityksiä päiväkodin uskonnollisesta kasvatuksesta ja sen toteuttamisesta*. Helsinki: Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitos.
- Kallioniemi, Arto. (2003). Uskontokasvatus varhaiskasvatuksen tutkimuksen kentässä. Teoksessa: Arto Kallioniemi, Antti Räsänen ja Päivi Hilska (toim.) *Lapsen sielun maisema*. Helsinki: Helsingin yliopisto, opettajankoulutuslaitos, Vantaan täydennyskoulutuslaitos.
- Kallioniemi, Arto, Kuusisto, Arniika & Ubani, Martin. (2017). Koulun katsomusaineiden opetus ja didaktiikka. Teoksessa: Pekka Iivonen & Virpi Paulanto (toim.) *Uudistuva uskonnon opetus*. Helsinki: Kirjapaja. 35–48
- Ketola, Kimmo. (2008). *Uskonnot Suomessa 2008. Käsikirja uskontoihin ja uskonnollistautumisiin liikkeisiin*. Kirkon tutkimuskeskuksen julkaisuja 102. Tampere: Kirkon tutkimuskeskus.
- Kiviniemi, Kari. (2015) Laadullinen tutkimus prosessina. Teoksessa: Raine Valli & Juhani Aaltola (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin*. Jyväskylä: PS-Kustannus.
- Kuula, Arja. (2011). *Tutkimusetiikka: Aineistojen hankinta, käyttö ja säilytys*. Tampere: Vastapaino.
- Kuusisto, Arniika & Lamminmäki-Vartia, Silja. (2010). Moniuskontoinen päiväkotitoiminta – Ongelma vai voimavara? Teoksessa: ”Väkivallalla et tahdo hallita” *Puheenvuoroja lapsiin kohdistuvasta väkivallasta uskonnon näkökulmasta*. Suomen evankelis-luterilaisen kirkon kirkkohallituksen julkaisuja 2010:9. Helsinki: Kirkkohallitus
- Kuusisto, Arniika & Lamminmäki-Vartia, Silja. (2012). *Moral Foundation of the Kindergarten Teacher’s Educational Approach: Self-Reflection Facilitated Educator Response to pluralism in Educational Context*. Education Research International, 2012
- Kuusisto, Arniika & Poulter, Saila. (2017). Moniarvoinen varhaiskasvu-ympäristö lapsen katsomusten peilinä. Teoksessa: Tiina Haapsalo, Heljä Petäjä, Päivi Vuorelma-Glad, Mirva Sandén, Hanna Pulkkinen & Ilkka Tahvanainen (toim.) *Varhaiskasvatus katsomusten keskellä*. Helsinki: Lasten Keskus. 33–43
- Kääriäinen, Kimmo, Niemelä, Kati & Ketola, Kimmo. (2003). *Moderni kirkkokansa. Suomalaisien uskonnollisuus uudella vuosikymmenellä*. Tampere: Kirkon tutkimuskeskus.

- Laine, Timo. (2015). Miten kokemusta voidaan tutkia? Teoksessa: Raine Valli & Juhani Aaltola. *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin*. Jyväskylä: PS-Kustannus.
- Laitinen, Eija. (2014). *Ammattikorkeakoulujen opettajien kulttuurienvälinen kompetenssi ja sen mittaaminen*. Tampere: Tampereen yliopisto. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-44-9662-2>
- Laki lasten päivähoitosta 1973/36. Annettu Helsingissä 19. tammikuuta 1973. <https://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/1973/19730036>
- Lamminmäki-Vartia, Silja. (2017). Katsomuskasvatus osana esiopetuksen kokonaisuutta. Teoksessa: Pekka Iivonen & Virpi Paulanto (toim.) *Uudistuva uskonnonopetus*. Helsinki: Kirjapaja. 49–66
- Lamminmäki-Vartia, Silja & Kuusisto, Arniika. (2015). Päiväkodin johtaja katsomussensitiivistä varhaiskasvatussyhteisöä rakentamassa. Teoksessa: Martin Ubani, Salla Poulter & Arto Kallioniemi (toim.) *Uskonto lapsuuden kulttuureissa*. Helsinki: Lasten Keskus. 127–176
- Lamminmäki-Vartia, Silja & Kuusisto, Arniika. (2017) Katsomustietoisuus varhaiskasvattajan ammatillisuuden ytimessä. Teoksessa: Tiina Haapsalo, Heljä Petäjä, Päivi Vuorelma-Glad, Mirva Sandén, Hanna Pulkkinen & Ilkka Tahvanainen (toim.) *Varhaiskasvatus katsomusten keskellä*. Helsinki: Lasten Keskus. 130–161
- Lichtman, Marilyn. (2013). *Qualitative research in education. A user's guide*. (3rd ed.). Thousand Oaks: SAGE Publications.
- Lindseth, Anders & Norberg, Astrid. (2004). *A phenomenological hermeneutical method for researching lived experience*. Scandinavian Journal of Caring Sciences, 18(2), 145–153.
- Martelius-Louniala, Tiina. (2017). Siinä pitää kyllä olla vähä teflonii: Tunnekokemuksia johtajana irtisanomistilanteessa. Jyväskylä: University of Jyväskylä. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-39-7060-4>
- Onnismäa, Eeva-Leena, Kalliala, Marjatta & Tahkokallio, Leena. (2017). Koulutuspoliittisen paradoksin jäljillä – Miten varhaiskasvatus muotoutui sosiaalialan koulutuksia suosivaksi. *Kasvatus & aika* 3/2017. 4–20
- Oulun kaupungin varhaiskasvatussuunnitelma. (2017). <https://www.ouka.fi/documents/112792/131455/Oulun+kaupungin+varhaiskasvatussuunnitelma+11.5.2017.pdf/04d6ece7-e619-4cf6-8131-a3fcf94f938e>
- Peltomäki, Pirjo. (2014). *Kotona asuvan ikäihmisen hyvä vointi. Fenomenologis-hermeneuttinen tutkimus*. Tampere: Tampereen yliopisto. <https://tampub.uta.fi/bitstream/handle/10024/96167/978-951-44-9524-3.pdf?sequence=1>

- Petäjä, Heljä & Ojell, Raija. (2017). Kunnan ja evankelis-luterilaisen seurakunnan varhaiskasvatuksen yhteistyö. Teoksessa: Tiina Haapsalo, Heljä Petäjä, Päivi Vuorelma-Glad, Mirva Sandén, Hanna Pulkkinen & Ilkka Tahvanainen (toim.) *Varhaiskasvatus katsomusten keskellä*. Helsinki: Lasten Keskus. 87–96
- Pihlaja, Päivi & Neitola, Marita. (2017). *Varhaiserityiskasvatus muuttuvassa varhaiskasvatuksen kentässä*. Kasvatus & Aika 11(3) 2017, 70–91
- Poulter, Saila. (2013). *Kansalaisena maallistuneessa maailmassa: koulun uskonnonopetuksen yhteiskunnallisen tehtävän tarkastelua*. Helsinki: Suomen ainedidaktinen tutkimusseura. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-5993-11-0>
- Poulter, Saila, Riitaoja, Anna-Leena & Kuusisto, Arniika. (2015). 'Toisin silmin': Lapsi ja monikatsomuksellisten kasvatuskulttuurien rakentuminen varhaiskasvatuksessa. Teoksessa: Martin Ubani, Saila Poulter & Arto Kallioniemi (toim.) *Uskonto lapsuuden kulttuureissa*. Helsinki: Lasten Keskus. 95–126
- Päivähoidon kasvatuskomitean mietintö. 1980. Komiteanmietintö 1980:31. Helsinki.
- Raittila, Raija, Liinamaa, Tarja & Tuominiemi, Leila. (2017). Tulevaisuuteen suuntaava varhaiskasvatus. Kasvatus & Aika 11(3) 2017, 60–69
- Sakaranaho, Tuula. (2007). Pienryhmäläisten uskontojen opetus ja monikulttuurisuuden haasteet. Teoksessa: Arto Kallioniemi & Eero Salmenkivi (toim.) *Katsomusaineiden kehittämishaasteita. Opettajankoulutuksen tutkinnonuudistuksen virittämää keskustelua*. Tutkimuksia 279. Helsinki: Valtakunnallisen opettajankoulutuksen ja kasvatustieteiden tutkimusten kehittämisprojekti (Vokke). 3–23
- Siljander, Pauli. (2014). *Systemaattinen johdatus kasvatustieteeseen*. Peruskäsitteet ja pääsuuntauukset. Tampere: Vastapaino
- Soininen, Marjaana, & Merisuo-Storm, Tuula. (2009). *Kasvatustieteellisen tutkimuksen perusteet*. Rauma: Turun yliopisto, Rauman opettajankoulutuslaitos.
- Suomen perustuslaki 1999/731. Annettu Helsingissä 11.6.1999 <http://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1999/19990731>
- Tast, Sylvia. (2017) Oikeus omaan katsomukseen ja katsomuskasvatukseen. Teoksessa: Tiina Haapsalo, Heljä Petäjä, Päivi Vuorelma-Glad, Mirva Sandén, Hanna Pulkkinen & Ilkka Tahvanainen (toim.) *Varhaiskasvatus katsomusten keskellä*. Helsinki: Lasten Keskus 12–21
- Tuomi, Jouni & Sarajärvi, Anneli. (2018). *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Tammi.

- Turunen, Tuija. (2008). *Mistä on esiopetussuunnitelmat tehty?: Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteiden 1996 ja 2000 diskurssianalyttinen tutkimus*. Rovaniemi: Lapin yliopisto.
- Ubani, Martin. (2015). Uskonnot ja katsomukset varhaiskasvatuksen pedagogisissa toimintaympäristöissä. Teoksessa: Martin Ubani, Saila Poulter & Arto Kallioniemi (toim.) *Uskonto lapsuuden kulttuureissa*. Helsinki: Lasten Keskus. 81–93
- Uskonnonvapauslaki. 2003/453. <https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/2003/20030453>
- Vaalgamaa, Eeva Sisko. (2003). Lasten ahdistamista vai olennainen osa suomalaista kasvatusta?: Uskonnollisen kasvatuksen hyväksyminen osaksi päiväkotien toimintaa. Helsinki: E. S. Vaalgamaa.
- Valli, Raine. (2015). *Johdatus tilastolliseen tutkimukseen*. Jyväskylä: PS-Kustannus
- Varhaiskasvatuslaki 1973/36. Annettu Helsingissä 19.1.1973 <http://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1973/19730036>
- Varhaiskasvatuslaki 2018/540. Annettu Helsingissä 13.7.2018 <https://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2018/20180540>
- Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2005. Helsinki: Stakes. <https://www.julkari.fi/bitstream/handle/10024/77129/Varhaiskasvatussuunnitelmanperusteet.pdf>
- Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2016. Helsinki: Opetushallitus. [https://www.oph.fi/download/179349\\_varhaiskasvatussuunnitelman\\_perusteet\\_2016.pdf](https://www.oph.fi/download/179349_varhaiskasvatussuunnitelman_perusteet_2016.pdf)
- Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2018. Helsinki: Opetushallitus. [https://www.oph.fi/download/195244\\_Varhaiskasvatussuunnitelman\\_perusteet19.12.2018.pdf](https://www.oph.fi/download/195244_Varhaiskasvatussuunnitelman_perusteet19.12.2018.pdf)
- Vehkalahti, Kimmo. (2014). *Kyselytutkimuksen mittarit ja menetelmät*. Finn Lectura
- Viitala, Riitta. (2014). *Jotenkin häiriöks. Etnografinen tutkimus sosioemotionaalista erityistä tukea saavista lapsista päiväkotiryhmässä*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-39-5785-8>
- Viljamaa, Elina & Takala, Marjatta. (2017). *Varhaiserityisopettajien ajatuksia työhön kohdistuneista muutoksista*. Journal of Early Childhood Education Research (JECER). Vol 6., Iss. 2. 207–229
- Vilkka, Hanna. (2007). *Tutki ja mittaa. Määrällisen tutkimuksen perusteet*. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Tammi.
- Vilkka, Hanna. (2015). *Tutki ja kehitä*. Jyväskylä: PS-Kustannus.
- Vitikka, Erja. (2009). *Opetussuunnitelman mallin jäsenitys. Sisältö ja pedagogiikka kokonaisuuden rakentajina*. Jyväskylä: Suomen kasvatustieteellinen seura.

Woodman, Richard W. & Dewett, Todd. (2004). Organizationally Relevant Journeys in Individual Change. Teoksessa: Marshall Scott Poole & Andrew H. Van de Ven (toim.) *Handbook of Organizational Change and Innovation*. New York: Oxford University Press. 32–49

Yhdenvertaisuuslaki 2014/1325. Annettu Helsingissä 30.12.2014 <http://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/2014/20141325>

YK:n ihmisoikeuksien yleismaailmallinen julistus. (1948). <http://www.ohchr.org/EN/UDHR/Pages/Language.aspx?LangID=fin>

YK:n yleissopimus lapsen oikeuksista. (1989). [https://unicef.studio.crasman.fi/pub/public/pdf/LOS\\_A5fi.pdf](https://unicef.studio.crasman.fi/pub/public/pdf/LOS_A5fi.pdf)

Äärelä, Tanja. (2012). ”*Aika paljollin vaikuttaa minkälainen ilme opettajalla on naamalla.*” *Nuoret vangit kertovat peruskouluajoistaan*. Rovaniemi: Lapland University Press. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-484-586-1>

## **Painamattomat lähteet**

Aamulehti (17.10.2017). Katsomuskasvatusta laiminlyödään päiväkodeissa valittavan usein – joko sitä ei anneta lainkaan tai se rajoittuu vain luterilaisuuteen. Mielipidekirjoitus. <https://www.aamulehti.fi/mielipiteet/katsomuskasvatusta-laiminlyodaan-paivakodeissa-valittavan-usein-joko-sita-ei-anneta-lainkaan-tai-se-rajoittuu-vain-luterilaisuuteen-200464220/> Luettu 15.3.2018

Aamulehti (28.11.2017). Saako päiväkodeissa jouluna enää puhua Jeesus-lapsesta? Opetushallituksen uudet ohjeet tuovat monia muutoksia. <https://www.aamulehti.fi/uutiset/saako-paivakodeissa-jouluna-ena-puhua-jeesus-lapsesta-opetushallituksen-uudet-ohjeet-tuovat-monia-muutoksia-200562108> Luettu 15.3.2018

Helsingin Sanomat (23.10.2017). Katsomuskasvatus kuuluu päiväkodissa kaikille. Mielipidekirjoitus. <https://www.hs.fi/paivanlehti/23102017/art-2000005418869.html> Luettu 15.3.2018

Helsingin sanomat (13.11.2017). Päiväkodit sulkevat oviaan kirkolta uusien linjausten myötä – Vantaalla järjestetään opetusta, jossa Jeesuksen ja Allahin on mahdollista samaan lauseeseen. <https://www.hs.fi/kotimaa/art-2000005446797.html> Luettu 15.3.2018

Kentala, Riitta. (2018). Henkilökohtainen tiedoksianto pikkukirkoista sähköpostitse. 8.2.2018.

Kirkon tilastopalvelu. (2017). Kirkkoon liittyneet ja eronneet 2016–2005 seurakunnittain. <http://sakasti.evl.fi/sakasti.nsf/sp3?open&cid=Content3D45B8> Luettu 30.1.2018

Maahanmuuttajat väestössä. <https://www.stat.fi/tup/maahanmuutto/maahanmuuttajat-vaestossa.html> Helsinki: Tilastokeskus. Luettu 1.5.2018

Opetushallitus 2018. *Ohje varhaiskasvatuksen katsomuskasvatuksen toteuttamisesta ja uskonnollisista tilaisuuksista varhaiskasvatuksessa.* Helsinki: Opetushallitus [http://www.oph.fi/download/189008\\_Ohje\\_varhaiskasvatuksen\\_katsomuskasvatuksen\\_toteuttamisesta\\_ja\\_uskonnollisis.pdf](http://www.oph.fi/download/189008_Ohje_varhaiskasvatuksen_katsomuskasvatuksen_toteuttamisesta_ja_uskonnollisis.pdf) Luettu 23.1.2018

Tilastokeskus. (2015). Väestörakenne. Vuosikatsaus 2015, Liitetaulukko 6. Väestö uskonnollisen yhdyskunnan mukaan 2000–2015. Helsinki: Tilastokeskus. [http://www.stat.fi/til/vaerak/2015/01/vaerak\\_2015\\_01\\_2016-09-23\\_tau\\_006\\_fi.html](http://www.stat.fi/til/vaerak/2015/01/vaerak_2015_01_2016-09-23_tau_006_fi.html) Luettu 17.1.2018

Saaranen-Kauppinen, Anita & Puusniekka, Anna. (2006). Tutkimuksen luotettavuus ja arviointi. [https://www.fsd.uta.fi/menetelmaopetus/kvali/L3\\_3.html](https://www.fsd.uta.fi/menetelmaopetus/kvali/L3_3.html) Luettu 18.5.2018

Sähköinen tiedoksianto 15.9.2017. Sähköpostitse välitetty tarkennus Oulun kaupungin katsomuskasvatuksen linjauksesta.

VASU2017 -verkkokokmentointi. [http://www.oph.fi/saadokset\\_ja\\_ohjeet/opetussuunnitelmien\\_ja\\_tutkintojen\\_perusteet/varhaiskasvatus/vasu2017\\_verkkokokmentointi](http://www.oph.fi/saadokset_ja_ohjeet/opetussuunnitelmien_ja_tutkintojen_perusteet/varhaiskasvatus/vasu2017_verkkokokmentointi) Helsinki: Opetushallitus. Luettu 20.3.2018

## Liite 1 - Saatekirje



20.11.2017

Arvoisa lastentarhanopettaja!

Opiskelen Oulun yliopistossa varhaiskasvatuksen maisteriohjelmassa. Teen parhaillaan pro gradu -tutkielmaa aiheesta ***Katsomuskasvatus varhaiskasvatuksessa***. Tutkielmassani selvitän oululaisten lastentarhanopettajien kokemuksia muutoksista, jotka liittyvät varhaiskasvatuksen katsomuskasvatukseen.

**Pyydän, että käyttäisit noin 10 minuuttia aikaa kyselyyn vastaamiseen ja näin edesauttaisit tutkielmani etenemistä.** Vastaaminen tapahtuu sähköisellä lomakkeella alla olevan linkin tai QR-koodin kautta. Kyselyssä on kolme taustakysymystä ja neljä avointa kysymystä, jotka liittyvät katsomuskasvatukseen. Vastauksesi on tärkeä riittävän aineiston saamiseksi.

Kysely on anonyymi eikä siinä kerätä yksilöiviä henkilötietoja. Vastaukset käsitellään luottamuksellisesti ja tuhotaan tutkielman valmistuttua. Kyselyn toteuttamiseen on lupa Oulun kaupungilta. Valmis tutkielma julkaistaan verkkoversiona kesällä 2018.

Pääset tutustumaan tarkempaan tutkimussuunnitelmaan osoitteessa: <https://goo.gl/agPTnf>

Kysely löytyy osoitteesta <https://goo.gl/Ek4GPT>

QR-koodi kyselyn mobiiliversioon:



Toivon, että vastaat kyselyyn mahdollisimman pian, kuitenkin **3.12.2017 mennessä**. Kiitos jo etukäteen vaivannäöstäsi ja avustasi!

Lisätietoja:

Katja Mustonen

[katja.mustonen@student oulu.fi](mailto:katja.mustonen@student oulu.fi)

Varhaiskasvatuksen maisteriopiskelija

## **Liite 2 – Kyselylomakkeen avoimet kysymykset**

### **Uskonnollis-katsomuksellisen orientaation toteuttaminen (Vasu 2005)**

4. Kuvaile muutamain esimerkein, millaisin tavoin ryhmissäsi on aiemmin toteutettu uskonnollis-katsomuksellista orientaatiota? Mikä on ollut sinun roolisi lastentarhanopettajana orientaation toteuttamisessa? Voit jättää kohdan tyhjäksi, mikäli olet aloittanut lastentarhanopettajana tällä toimintakaudella.

### **Uuden varhaiskasvatussuunnitelman mukainen toiminta**

5. Miten Vasun edellyttämä toimintatapojen muutos on tähän mennessä näkynyt ryhmässäsi? Millaisia yhteistyömuotoja olette suunnitelleet seurakuntien ja eri uskontojen edustajien kanssa tulevaisuuteen?

6. Kuvaile millaisia ajatuksia katsomuskasvatusta koskevat muutokset sinussa herättää? Kuinka hyvin koet pystyväsi ottamaan huomioon eri katsomusten ja uskontojen erityispiirteet toiminnan suunnittelussa?

7. Miten lasten erilaiset uskonnolliset ja katsomukselliset taustat näkyvät arjessa? Millaisia toiveita huoltajilta on tullut katsomuskasvatukseen toteutukseen liittyen? Miten olette sovittaneet yhteen perheiden erilaiset katsomukselliset näkemykset ja päiväkodin käytännöt?



### Liite 3 - Vastaajien taustatiedot

Vastaajan tun- niste	Koulutustausta	Työkokemus vuosina	Vastaajan ikä vuosina
V1	lto / sosionomi	3–5	35–40
V2	lto + KM	3–5	25–30
V3	sosiaalikasvattaja	20–25	40–45
V4	lto / sosionomi	3–5	45–50
V5	lto-opisto	yli 30	50–55
V6	lto + muu ylempi korkeakoulututkinto	5–10	50–55
V7	lto-opisto	yli 30	55–60
V8	lto / KK	1–3	25–30
V9	lto / sosionomi	15–20	50–55
V10	sosiaalikasvattaja	10–15	45–50
V11	lto / KK	3–5	50–55
V12	lto-opisto	yli 30	55–60
V13	lto-opisto	25–30	50–55
V14	lto / sosionomi	5–10	25–30
V15	lto / sosionomi	3–5	30–35
V16	lto-opisto	20–25	50–55
V17	lto-opisto	25–30	50–55
V18	lto-opisto	20–25	50–55
V19	lto / sosionomi	20–25	50–55
V20	lto / sosionomi	20–25	45–50
V21	lto / sosionomi	3–5	40–45